

НАУКА – ШАГ В БУДУЩЕЕ

**Сборник научных трудов по материалам ежегодной
Всероссийской научно-практической конференции
молодых ученых
(г. Уфа, 22 ноября 2025 г.)**



Министерство науки и высшего образования РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уфимский университет науки и технологий»

НАУКА – ШАГ В БУДУЩЕЕ

*Сборник научных трудов
по материалам ежегодной Всероссийской
научно-практической конференции молодых ученых
(г. Уфа, 22 ноября 2025 г.)*

Научное электронное издание сетевого доступа

Уфа
Уфимский университет
2025

УДК 159.9+37+8
ББК 88+74+80/84
Н34

*Публикуется по решению кафедры психологического сопровождения
и клинической психологии УУНУТ.
Протокол № 3 от 13.11.2025 г.*

Редакционная коллегия:

канд. психол. наук, доцент кафедры психологического
сопровождения и клинической психологии
Е.В. Ахмадеева (*отв. редактор*);
канд. биол. наук, доцент кафедры психологического
сопровождения и клинической психологии **И.Р. Хабибуллина**;
ассистент кафедры психологического
сопровождения и клинической психологии **Э.Р. Латыпова**;
канд. биол. наук, доцент кафедры психологического сопровождения
и клинической психологии **Е.П. Сальникова** (*отв. секретарь*);
канд. психол. наук, доцент кафедры психологического
сопровождения и клинической психологии **Г.Ф. Тулитбаева**

Наука – шаг в будущее: сборник научных трудов по материалам ежегодной
Н34 Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых
(г. Уфа, 22 ноября 2025 г.) / отв. редактор Е.В. Ахмадеева [Электронный
ресурс] / Уфимск. ун-т науки и технологий. – Уфа: Уфимский университет,
2025. – 467 с. – URL: [https://uust.ru/media/documents/digital-
publications/2025/391.pdf](https://uust.ru/media/documents/digital-publications/2025/391.pdf) – Загл. с титула экрана.

ISBN 978-5-7477-6314-2

В сборнике представлены работы молодых ученых, аспирантов и студентов из
разных городов России, в которых освещаются результаты теоретических и
эмпирических исследований в сфере психологии, педагогики и других
гуманитарных дисциплин.

Предназначен для преподавателей, исследователей, учащихся высших учебных
заведений и широкой аудитории читателей.

УДК 159.9+37+8
ББК 88+74+80/84

ISBN 978-5-7477-6314-2

© Уфимский университет, 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

Аделева Л.И., Бакаева А.Ф. ОСОБЕННОСТИ САМОПОВРЕЖДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТИВНОГО ОДИНОЧЕСТВА.....	9
Азметова Д.Р. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА.....	13
Антончик Е.С. ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ: ОТ ИДЕЙ ПРОПАГАНДЫ ЭДВАРДА БЕРНЕЙСА К ЦИФРОВОМУ PR 21 ВЕКА.....	20
Ахмадеев И.Р. СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ СТИЛИСТИЧЕСКОГО ПРИЕМА СРАВНЕНИЯ В ПЕРЕВОДАХ РОМАНОВ ТЕРРИ ПРАТЧЕТТА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ).....	24
Ахмедов А.Д. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ОФИЦЕРСКОГО СОСТАВА КАК ФАКТОР ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ.....	31
Ахметова Р.И. ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОЙ ПОДДЕРЖКИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА.....	35
Ахметханова А.Н. К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У МАТЕРЕЙ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ТУБЕРОЗНЫМ СКЛЕРОЗОМ.....	38
Байдимирова А.А. ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И СКЛОННОСТИ К ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ.....	44
Байнова А.Р. РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.....	49
Бирюкова Д.С. ВИДЕОИГРЫ КАК ВАРИАНТ ЭСКАПИЗМА СРЕДИ МОЛОДЕЖИ.....	53
Бурухин В.В. ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ДРУЖБА» В ТЕКСТЕ, ПРЕДНАЗНАЧЕННОМ ДЛЯ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ АУДИТОРИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Д. ЕМЦА «ТАНЯ ГРОТТЕР И МАГИЧЕСКИЙ КОНТРАБАС»).....	57
Буторина М.В. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ...	63
Быстров Г.А. ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ СОМАТИЧЕСКОГО ЗАБОЛЕВАНИЯ.....	68

<i>Вахидова Л.Г., Любавцева Е.А.</i> ИЗУЧЕНИЕ СЕЗОННОГО АФФЕКТИВНОГО РАССТРОЙСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ.....	74
<i>Вачаева А.М., Галина К.Э.</i> СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С РАС КАК ПРЕДИКТОР УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ.....	80
<i>Вильданова М.У.</i> ФРАГМЕНТАРНОСТЬ, РЕАКТИВНОСТЬ И ЦЕЛОСТНОСТЬ: ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ВНУТРЕННЕГО СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА.....	88
<i>Витязева Е.П.</i> ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЕСТАЦИОННОЙ ДОМИНАНТЫ У БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН В ПЕРВОМ ТРИМЕСТРЕ БЕРЕМЕННОСТИ.....	93
<i>Воронцов М.Е.</i> АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ ВЗГЛЯД НА КОНСТИТУЦИОНАЛЬНУЮ ПСИХОЛОГИЮ.....	100
<i>Галимьянова Р.Р.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ VIII ВИДА.....	106
<i>Галина Г.Г.</i> ПСИХОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО КРИМИНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ...	110
<i>Галина К.Э.</i> УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТЕЛОМ В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ: ВЛИЯНИЕ СРОКА ГЕСТАЦИИ.....	114
<i>Галиуллина И.В.</i> ФЕНОМЕН САМОПОВРЕЖДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ В РАЗРЕЗЕ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ПСИХОТЕРАПИИ.....	121
<i>Гареева Р.Р.</i> СПЕЦИФИКА СИМПТОМАТИКИ ПОСЛЕРОДОВОГО ДЕПРЕССИВНОГО РАССТРОЙСТВА У ПЕРВОРОДЯЩИХ ЖЕНЩИН.....	128
<i>Гареева Ю.В.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФИЛЯ ЛИЧНОСТИ И СУБЪЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ У КОМБАТАНТОВ С ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИМ СТРЕССОВЫМ РАССТРОЙСТВОМ.....	136
<i>Гарифова А.О.</i> ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМЫ У МОЛОДЁЖИ В УСЛОВИЯХ МАССОВОЙ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИИ.....	140
<i>Гилязова Р.Р.</i> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ КРИЗИСНЫХ ЯВЛЕНИЙ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ.....	147
<i>Глазкова Ю.В.</i> СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ПРОФИЛИ ЖЕНЩИН С РАССТРОЙСТВАМИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ: АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ.....	152
<i>Голованова М.А.</i> ВЛИЯНИЕ ХРОНИЧЕСКОГО СТРЕССА НА НЕЙРОКОГНИТИВНЫЕ ФУНКЦИИ И РИСК КОМПУЛЬСИВНОГО ПЕРЕЕДАНИЯ.....	158

Голубева А.А. ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР И ТНР ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «БИОЛОГИЯ».....	164
Губачева Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ.....	169
Демина Я.С. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОДИНОЧЕСТВА У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ.....	173
Дергунова Я.В. ЭФФЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	179
Егоров Г.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В УЧЕБНОМ КОЛЛЕКТИВЕ ПОДРОСТКОВ.....	186
Емельянов Г.С. ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ.....	192
Закирова А.А., Нухова Р.Р. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА.....	196
Золотухина Д.А. ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....	202
Имаева А.И. ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ ПРИ ПОГРАНИЧНОМ РАССТРОЙСТВЕ ЛИЧНОСТИ.....	209
Кимик-Аминева В.А., Кобызева У.В. НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПСИХОТЕРАПИИ ПРИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОМ СТРЕССОВОМ РАССТРОЙСТВЕ....	214
Курятникова Д.К., Кириллова А.Г. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ: КЛИНИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ И ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ.....	220
Латыпова Э.Р. К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ФАРМАКОТЕРАПИИ ПРИ ЛЕЧЕНИИ РАССТРОЙСТВ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	226
Лекомцева М.К. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН КОНСТРУКТОРА ПЕДАГОГА В ТЮТОРСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	234
Логунова А.В. Рубцова А.В. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК ИНСТРУМЕНТ АКТИВИЗАЦИИ ОПЕРАЦИЙ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КРИТИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	239

Лукьянова Я.А. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	244
Любавцева Е.А. К ВОПРОСУ О СВЯЗИ УРОВНЯ КОРТИЗОЛА И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В СИТУАЦИИ СТРЕССА....	249
Максименко Т.А. ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ЧЕТВЕРТОГО КЛАССА: ПРИЧИНЫ, ПРОЯВЛЕНИЯ, РЕКОМЕНДАЦИИ.....	254
Медведева Е.Б. ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	261
Мингалимов А.Р. ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО РЕЖИМА ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ.....	267
Мингалимова Л.В. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ.....	272
Мингалимова Л.В., Черевко Ф.М. ВЛИЯНИЕ СТРЕССА НА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА.....	275
Мохова А.И. АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДЕЗАДАПТИВНОЙ МЕЧТАТЕЛЬНОСТИ.....	278
Мухаметдинова Д.И. КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК БАРЬЕР ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ.....	285
Нагимуллина К.А. СОЗДАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ ПОСЛЕ НАСИЛИЯ.....	289
Нагорнова К.Н. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	294
Наконечных Ю.В. УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТЕЛОМ И ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ У ЛИЦ С ОЖИРЕНИЕМ.....	299
Насырова Р.У., Саррот А., Бычкова П.А. ОСОБЕННОСТИ НЕЙРОРАЗВИТИЯ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ.....	303
Наумчик О.Е. ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ДЕПРЕССИВНЫХ СИМПТОМОВ У ПАЦИЕНТОВ ПОСЛЕ ИНСУЛЬТА.....	310
Новожилова А.Ю. СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РАССТРОЙСТВАХ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ.....	313
Паламарчук Р.А. СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЛИЧНОСТЬ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО.....	318
Первунецких А.Д. ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	321

<i>Полухина Е.Д., Оганян А.Г.</i> ДУХОВНО–НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ (ПО ДАННЫМ ВСЕМИРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ, 2017-2022 гг.).....	327
<i>Прибыткова С.Е.</i> НАКАЗАНИЕ И ПОощРЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ЭВОЛЮЦИЯ И ИННОВАЦИИ.....	330
<i>Селина Л.А., Мохова А.И.</i> АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДОМИНИРОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ВОЗДЕЙСТВИИ МУЗЫКИ.....	336
<i>Сергеева А.М.</i> ФЕНОМЕН КРИЗИСА ДОВЕРИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ.....	342
<i>Синёва Ю.Н.</i> ЭФФЕКТ ЗЕЙГАРНИК: ОТ НЕЗАВЕРШЕННОГО ДЕЙСТВИЯ К ЦЕННОСТНЫМ ОРИЕНТИРАМ И СОЦИАЛЬНЫМ УСТАНОВКАМ.....	348
<i>Соловьева В.Д.</i> КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, УВЛЕКАЮЩИХСЯ ВИЗУАЛЬНЫМИ НОВЕЛЛАМИ.....	353
<i>Сорокина Е.Д.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ.....	357
<i>Среднякова Т.А.</i> КУЛЬТУРА ПОТРЕБЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА: ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ.....	361
<i>Султанова Э.Ф.</i> СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА.....	366
<i>Суфьянова А.Ф., Вачаева А.М., Галина К.Э., Гиндуллина А.Н.</i> ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	370
<i>Сыртланова Д.А., Аделева Л.И.</i> РОЛЬ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ ПРИ СУИЦИДАЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ.....	375
<i>Тагиров К.И.</i> СТАНОВЛЕНИЕ ЯЗЫКА, КАК ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ (ИСТОРИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....	380
<i>Танаева К.А.</i> ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА САМОВОСПРИЯТИЕ МОЛОДЕЖИ.....	386
<i>Татаурова Н.И.</i> МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ И МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРОЕКТЫ. ОСОБЕННОСТИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА.....	390

Тулитбаева В.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩЕЙСЯ В ТЕХНИЧЕСКИХ И ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ.....	395
Туров Я.Д. РАЗЛИЧИЯ В ВОСПРИЯТИИ ИНФОРМАЦИИ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ ВОИНСКИХ И СЛУЖЕБНЫХ КОЛЛЕКТИВАХ.....	399
Фадеев Р.Н. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РОБОТОТЕХНИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ.....	404
Фаттахова Д.Д., Мустафина З.Д. «ЧЁРНЫЙ ЛЕБЕДЬ»: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И ВНУТРЕННИХ КОНФЛИКТОВ.....	408
Хаджисламова У.Р. КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	413
Халеева Г.А. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПРОЯВЛЕНИЙ ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ...	419
Халиуллина Л.Ю. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	424
Ханова И.И. СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ..	427
Хисамитдинов И.С. ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОЛЛЕДЖА.....	432
Ходжаев С.Н. ОСОБЕННОСТИ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ БОЛЕЗНИ У ПАЦИЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ПРЕМОРБИДНЫМИ ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ПРИ ОРГАНИЧЕСКИХ ПОРАЖЕНИЯХ МОЗГА.....	439
Шайхутдинова Ю.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ И УДОВЛЕТВОРЕНИЯ СОБСТВЕННЫМ ТЕЛОМ.	445
Шилов А.А., Хазиева Р.Р. К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ДЕВИАНТНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ.....	451
Щербаков С.В., Латыпова Э.Р. ТЕОРИЯ РАЗУМА И СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ РЕБЕНКА	458
Якупова А.А. «СОН В КРАСНОМ ТЕРЕМЕ» КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЗНАНИЯ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	461

УДК 159.922.7:616.89-008.444

**ОСОБЕННОСТИ САМОПОВРЕЖДАЮЩЕГО
ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ
СУБЪЕКТИВНОГО ОДИНОЧЕСТВА**

*Аделева Лиана Ильгизовна
Бакаева Азалия Филусовна*

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии
специалитет 3 курс
Уфа*

Научный руководитель – Ахмадеева Елена Владимировна

Аннотация: в статье рассматриваются особенности самоповреждающего поведения у подростков с различным уровнем субъективного одиночества. Описаны основные аспекты самоповреждающего поведения у подростков и его связь с уровнем субъективного одиночества.

Ключевые слова: подростки, самоповреждающее поведение, субъективное одиночество, социальная изоляция, аутоагрессия, психическое здоровье.

Самоповреждающее поведение в подростковом возрасте является одним из наиболее актуальных и тревожных психологических проблем современного общества. Самоповреждающее поведение – это комплекс действий аутоагрессивного характера, нацеленных на причинение физического вреда собственному телу [8]. Суицидальные намерения отсутствуют, нанесение физического ущерба помогает справиться с негативными переживаниями. В научной и клинической практике выделяют несколько классификаций видов СПП. Одним из подходов является деление на прямое и не прямое самоповреждение. Прямое самоповреждение включает действия, которые немедленно вызывают физическое повреждение (например, порезы, ожоги), тогда как не прямое может проявляться в форме рискованного поведения, затягивания лечения болезней, вредных привычек, направленных на разрушение организма [2; 6]. Психологические причины СПП тесно связаны с личностными характеристиками, когнитивными схемами и историей развития индивида. Подростки, склонные к самоповреждению, часто обладают низкой самооценкой, выраженной самокритичностью, внутренним чувством

неполноценности. В условиях отсутствия поддержки или позитивного внимания подросток может использовать СПП как способ справиться с чувством одиночества, тревоги или отчужденности. Дополнительное давление оказывают социальные сети, где демонстрация СПП может носить подражательный характер, особенно в закрытых группах и сообществах, формирующих «романтизацию» психических страданий [8].

Одним из основных факторов, влияющих на проявление самоповреждающего поведения, является субъективное одиночество, представляющее собой внутреннее переживание недостатка социальных связей и эмоциональной поддержки, независимо от объективного количества контактов с окружающими [3; 5]. Как отмечает Е.В. Ахмадеева (2020), одиночество — это сложное состояние психики, порожаемое внутренним ощущением человека о несоответствии между реальным и идеальным уровнем его социальных отношений. Его суть заключается в глубоко личном чувстве обособленности и оторванности от других, которое может возникать даже в формальном присутствии людей. Проблемой здесь является не объективное отсутствие общения, а субъективная неспособность достичь эмоционального взаимопонимания, получить искренний отклик и ощутить свою подлинность принятой окружающими [1].

Согласно теории привязанности, сформулированной Джоном Боулби, основой для развития здоровых отношений является наличие надежной привязанности в детстве. При недостаточной поддержке со стороны родителей или значимых взрослых, подростки могут чувствовать себя изолированными и непонятыми. Это чувство одиночества, в свою очередь, может привести к поиску способов справиться с внутренней болью, что иногда выражается в форме самоповреждения.

Важным аспектом является и концепция самоидентичности, которую разрабатывал Эрик Эриксон. Он утверждал, что в подростковом возрасте происходит активный поиск идентичности. Если подросток испытывает одиночество, это может затруднить процесс формирования позитивной самоидентичности. В результате, затруднения в самом понимании себя могут привести к самоповреждающему поведению как форме самовыражения и поиска внимания.

Особенности самоповреждающего поведения проявляются в форме, способах и мотивации действий. Подростки с высоким уровнем субъективного одиночества чаще используют прямое самоповреждение, с видимым физическим ущербом, такие как порезы, ожоги или удары по себе [4]. Эти действия могут выполняться в состоянии сильного эмоционального возбуждения и иметь импульсивный характер.

Как правило, такие подростки склонны к повышенной тревожности, депрессивным настроениям, ощущению внутренней пустоты. Напротив, подростки с низким уровнем субъективного одиночества могут

демонстрировать эпизодические формы самоповреждения, чаще вызванные конкретной стрессовой ситуацией, а не хроническим эмоциональным дефицитом, и проявляют большую способность к альтернативным способам снятия напряжения, таким как спорт, хобби, общение с друзьями или творческая деятельность.

Особую роль в формировании самоповреждающего поведения играет восприятие социальной поддержки и качество межличностных отношений [7]. Подростки с высоким уровнем субъективного одиночества часто ощущают себя непонятыми, отвергнутыми или недостаточно ценимыми сверстниками и взрослыми, что усиливает чувство эмоциональной изоляции.

В таком случае самоповреждение становится инструментом психологического выживания, способом внешнего выражения внутреннего конфликта. Также важно добавить, что такие факторы, как хронический стресс, семейные конфликты, проблемы в школе, насилие или травматические события, усиливают вероятность развития аутоагрессивного поведения. У подростков с низким уровнем субъективного одиночества воздействие этих факторов смягчается наличием эффективных стратегий копинга и поддерживающего социального окружения, что снижает выраженность самоповреждающих эпизодов.

Подростки с самоповреждающим поведением требуют более комплексного подхода, включающего в себя психопрофилактику, коррекцию эмоциональных и социальных навыков и работу с личностными особенностями. Психологические интервенции должны быть направлены на формирование у подростков навыков эмоциональной регуляции, развитие эмпатии, укрепление социальных связей, повышение самооценки и обучение конструктивным способам преодоления трудностей. Важным в профилактике СПП становится не только работа с поведением, но и глубокое внимание к внутреннему миру подростка, его переживаниям, восприятию себя и окружающих.

В заключение можно отметить, что особенности самоповреждающего поведения у подростков тесно связаны с уровнем субъективного одиночества и качеством социальной поддержки. Так, подростки с высоким уровнем одиночества чаще демонстрируют хронические и импульсивные формы самоповреждений, обусловленные эмоциональной нестабильностью и дефицитом межличностной поддержки, а подростки с низким уровнем одиночества проявляют более редкие и ситуативные формы самоповреждения и используют альтернативные стратегии эмоциональной разрядки. Данные различия имеют большое значение для разработки эффективной психологической помощи, направленной на снижение риска самоповреждающего поведения и поддержку психического здоровья подростков.

Список литературы

1. Ахмадеева Е.В. Представление об одиночестве молодых пользователей Рунета // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 1 (135). С. 130-137. DOI: 10.25730/VSU.7606.20.014.
2. Ворошилин С. И. Самоповреждения и влечения к модификации тела как парциальные нарушения инстинкта самосохранения // Суицидология. – 2012. – № 4. – С. 40–52.
3. Корчагина Д. Г. Генезис, виды и проявление одиночества. м., 2000; Лебедев В. И. Психология и психопатология одиночества и групповой изоляции.
4. Личко А. Е. Саморазрушающее поведение у подростков / А. Е. Личко, Ю. В. Попов // Социальная психиатрия: фундаментальные и прикладные исследования. – Л., 1990. – С. 77–82.
5. Личностные детерминанты одиночества современных подростков: учеб. пособие / Е. Н. Ткач. - Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017,- 104 с.
6. Польская Н. А. Типы самоповреждающего поведения в подростковом и юношеском возрасте // Второй Балтийский конгресс по детской неврологии: тезисы / под ред. проф. В. И. Гузеевой. – СПб.: Стикс, 2009. – С. 76–77.
7. Самоповреждающее и суицидальное поведение несовершеннолетних. Диагностика, профилактика, коррекция: [методическое пособие] / Составители: О. А. Кульнева, Е. В. Давыдова, О. В. Ляшенко, А. П. Пешеходова, Е. Г. Савина / Отв. ред. Т. Ю. Шахова. – Изд. 2-е, дополненное. – Череповец: Череповецъ, 2024 – 143 с.: ил.
8. Самоповреждающее поведение в контексте склонности к расстройствам личности: выпускная квалификационная работа специалиста по направлению подготовки: 37.05.01 – Клиническая психология. – Барнаул: [б. и.], 2017.

© Аделева Л.И., Бакаева А.Ф., 2025

УДК 371.2

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Азметова Диана Ренартовна

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии
студент 5 курса
Уфа*

Научный руководитель – Фахретдинова Гульназ Фанзильевна

Аннотация: статья посвящена анализу возможностей использования современных технологий (информационно-коммуникативных, интерактивных, мнемотехнических, здоровьесберегающих, арттерапевтических и др.) в работе учителя-дефектолога с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Также рассмотрены различные варианты пособий, техник и методик, созданных на основе современных педагогических технологий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные, мнемотехнические, интерактивные, здоровьесберегающие технологии

Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями требует формирования адаптированного пространства, направленного на коррекцию и развитие. Это необходимо для обеспечения им равных возможностей и доступа к образованию наравне с их сверстниками, не имеющими ограничений по здоровью. Для этих целей эффективным становится применение современных педагогических технологий [1, с. 61].

Рассмотрим их подробнее.

1. Информационно-коммуникативные – это способы и механизмы обмена информацией, реализуемые посредством вычислительных устройств (компьютеров) и телекоммуникационных средств, таких как сеть Интернет.

К таким технологиям можно отнести:

1) технологии диагностирования используются на начальном этапе образования, помогая установить степень подготовки ученика и служат фундаментом для дальнейшего развития. В качестве примера можно привести:

- «Цицерон. ЛОГО диакорр 1» – передовая программа, заботящаяся о здоровье и предназначенная для оценки как неречевых, так и речевых отклонений;

- компьютерное приложение «Диагностика речевого развития ребенка дошкольного возраста»;

- компьютеризированная методика «Логопедическое обследование детей», созданная для анализа речевых проблем у детей в возрасте от 4 до 8 лет.

2) обучающие технологии. Они рассматриваются как инструменты, встраиваемые в структуру урока с целью: первичного представления новой информации; упрочнения усвоенных знаний; практического использования полученных навыков и компетенций; сведения знаний в единую систему и их обобщения; контроля и исправления имеющихся пробелов в знаниях и умениях.

В качестве инструментов для реализации данного вида образовательной технологии могут применяться: мультимедийные презентации; видеоматериалы; текстовые процессоры; программное обеспечение, функционирующее в интернет-среде.

3) для совершенствования различных умений и навыков разработаны специальные программы-тренажеры. В их числе:

- «Собери бусинки на нитку» – электронная интерактивная игра для улучшения мелкой моторики рук;

- «Домики» – пособие для обучения составу чисел и самоконтроля знаний;

- «Тренажер Мозга» и «Интеллект-тренажер» – специализированные игровые программы для тренировки памяти, концентрации, логического мышления и скорости реакции;

- «Дельта-141» – программа, предназначенная для исправления дефектов речи у детей дошкольного возраста;

- «Набор символов одной/обеими руками» – средство для закрепления навыков работы с клавиатурой [1, с. 62].

4) ассистивные (вспомогательные) технологии. Они необходимы, когда выполнение задачи без их участия становится невозможным. Примеры таких решений включают: инструменты, облегчающие процесс обучения и усвоения знаний (например, визуальные алгоритмы выполнения различных действий); технологии, упрощающие выполнение повседневных дел и рутинных операций (например, визуальные расписания); слуховые аппараты и устройства, позволяющие адаптироваться к окружающей среде и контролировать её; средства для расширения и улучшения коммуникации (например, система альтернативной коммуникации пекс); инструменты, способствующие приобретению профессиональных и трудовых навыков; технологии, обеспечивающие возможности для релаксации и развлечений (например, оборудование так называемых, сенсорных комнат); устройства,

поддерживающие правильную осанку и положение тела (например, специальные подушки-балансиры и т.д.); сенсорные устройства, расширяющие возможности восприятия; визуальные средства, облегчающие обработку и анализ визуальной информации (например, презентации, учебные видео и т.д.).

Одной из распространенных ассистивных технологий, являющейся средством визуализации, являются мультимедиа презентации. Они создаются с помощью программы Microsoft Office Power Point. На слайдах размещаются визуальные элементы, цифровые изображения и текстовая информация, подбирается подходящий размер шрифта. Для облегчения усвоения информации детьми применяются анимационные эффекты, материал разделяется на небольшие блоки. При необходимости включается музыкальное оформление и голосовые комментарии, сопровождающие показ презентации. Анимация и звуковые эффекты, используемые при переходе между слайдами, эффективно привлекают и удерживают интерес ребенка.

2. Мнемотехнические технологии. Такая визуальная технология, в которой каждое слово или небольшая фраза заменяется визуальным представлением, иллюстрирующим объект, действие или характеристику. Весь словесный контент преобразуется в схематичные рисунки. Во время воспроизведения текста с использованием визуальных подсказок ребенок не намеренно запоминает информацию, а текст и изображение интегрируются в единую историю [3, с. 90].

Существуют следующие виды мнемотехники:

Мнемоквадрат – это графическое или частично графическое изображение предмета, явления природы, персонажа сказки и т.д. (отдельный квадрат). Суть мнемодорожек заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается изображение; таким образом, весь текст зарисовывается схематично. Глядя на эти схемы-рисунки, ребенок легко воспроизводит текстовую информацию.

Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определённая информация. В качестве символов – заместителей используются: предметные картинки. Содержание мнемотаблицы – это графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий, путем выделения главных смысловых звеньев сюжета рассказа. Главное – нужно передать условно-наглядную схему, изобразить так, чтобы нарисованное было понятно детям.

3. Интерактивные технологии. Под данным термином понимается возможность осуществлять взаимодействие, проведение беседы, диалога с кем-то.

В процессе применения интерактивных методов происходит развитие у детей с ОВЗ новых качеств, активизация интеллектуальной активности

обучающихся, формирование межличностных отношений, преодоление коммуникативных барьеров в процессе взаимодействия, скованности, неуверенности, создание ситуации успешности, актуализация условий для самообразования, саморазвития личности каждого ребенка.

В качестве примера можно привести интерактивный сенсорный стол ProjectTouch, представляющий собой современное и результативное средство для проведения различных реабилитационных занятий в игровой форме. Реабилитационное воздействие направлено на развитие сенсорных, психомоторных и когнитивных способностей, которые активно стимулируются в рамках этого интерактивного комплекса [3, с. 91].

Интерактивный стол позволяет эффективно привлекать детей к процессу обучения, используя звуковое сопровождение, яркие визуальные образы, логические головоломки и другие интерактивные элементы. Конструкция стола включает в себя большую рабочую область. Это является ощутимым преимуществом для групповой работы, когда требуется совместное обсуждение, принятие решений или наглядная демонстрация информации.

Применение сенсорного стола способствует значительному повышению заинтересованности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в занятиях, пробуждая их интерес сначала к игровой деятельности, а затем и к учебе. Представление информации в привлекательном виде не только ускоряет процесс запоминания, но и обеспечивает более глубокое понимание материала и его долгосрочное сохранение в памяти. Визуализация материала помогает в освоении новых знаний. Динамически изменяющаяся картинка, непосредственное участие в процессе изучения вызывает огромный интерес у ребенка. Использование анимации и сюрпризных моментов делает коррекционный процесс эмоционально интересным и выразительным [2, с. 345].

Примером интерактивных технологий могут выступать и интерактивные игры. Такие игры часто применяются как бонусы в конце занятий и стимулируют тягу к знаниям у ребят и способствуют более результативной коррекции развития. Погружаясь в цифровые развлечения, ребёнок оказывается в сказочном мире, где персонажи просят помочь восстановить стену избушки (собрав мозаику) или расставить числа по возрастанию для поиска клада, что укрепляет уверенность в своих силах. Разрабатывая увлекательные игры с взаимодействием, необходимо не просто сформировать сюжет и придумать причину для участия, но и подобрать упражнения, адекватные возрастным особенностям и задачам урока. На основе любой игры возможно разработать задания, несущие в себе добавочную обучающую функцию.

В процессе игры можно предлагать дополнительные вопросы, просить дать пояснения, озвучивать задачу, описывать объект, конструировать

фразу, создавать повествование, придумать другое окончание истории и тому подобное.

4. В образовательном процессе учителем-дефектологом активно применяются и здоровьесберегающие технологии, в частности, обучение детей техникам самомассажа, а также включение разнообразных гимнастических практик, таких как артикуляционная, дыхательная и мимическая.

Пальчиковая гимнастика включает в себя упражнения, направленные на развитие моторики кистей рук, статические и динамические движения, игры с использованием различных предметов, а также массажные игровые элементы. Все виды гимнастик интегрируются в комплексы, сопровождаются речевыми упражнениями, содержат элементы театрализации и сказкотерапии.

В работе используются тематические картотеки, например, «Сказка о веселом язычке», «В гостях у сказки», «Наше настроение». В качестве динамических перерывов используются игры с мячом, упражнения, направленные на синхронизацию речи и движений, а также игры-пантомимы.

Интересной здоровьесберегающей методикой является применение элементов массажа и самомассажа в технике су-джок. Для массажа су-джок применяются массажные шарики с металлическими колечками. Шарик используется для активации определенных участков ладоней, а колечки надеваются на пальцы. С их помощью удобно прорабатывать труднодоступные области.

Массаж, как известно, является сильным биологическим стимулятором, оказывающим влияние на кожные покровы, насыщение тканей кислородом и питательными веществами, сократительную функцию и выносливость мышц кисти, а также подвижность суставов и эластичность связок. Кисти рук содержат точки (или зоны), связанные с различными областями коры головного мозга. Следовательно, идентифицировав зоны, соответствующие речевым органам и системам, можно воздействовать на них в целях профилактики и исправления речевых дефектов. За речевую функцию у человека отвечают, главным образом, две области головного мозга: зона Вернике, отвечающая за сенсорное восприятие речи (импрессивную речь), и зона Брока, контролирующая экспрессивную речь – способность человека произносить звуки.

Использование здоровьесберегающих технологий в коррекционно-развивающей работе позволяет снизить уровень напряжения, улучшить координацию движений, развить межполушарное взаимодействие у старших дошкольников с речевыми нарушениями и оказывает положительное влияние на формирование различных психических функций детей с ОВЗ.

5. Технологии арт-терапии, сказкотерапии, игровой терапии. Так, главная задача арт-терапии заключается не в обучении рисованию или лепке, а в оказании помощи ребенку в преодолении проблем, возникающих в процессе обучения, адаптации в обществе и освоении жизненно важных навыков. Это включает в себя формирование привычки к организованности и аккуратности, развитие коммуникативных навыков и освоение норм социального поведения, а также формирование умения взаимодействовать как со взрослыми, так и со сверстниками. В процессе арт-терапевтической работы с детьми с ОВЗ учитель-дефектолог может использовать, как традиционные техники (рисование цветными карандашами, простым карандашом, цветными мелками, восковыми мелками, различными красками), так и нетрадиционные (монотипия, рисование по мокрому листу, рисование пальцами, рисование ладонями и т.д.) [2, с. 346].

Сказкотерапия в работе учителя-дефектолога – это комплексная система, направленная на коррекцию речевых нарушений, стимулирующая прогресс креативного и абстрактного мышления, фонологического восприятия, способности выявлять взаимосвязь между причиной и следствием, улучшению у детей связной речи, становлению индивидуальности в полном объеме. Данная работа начинается с чтения сказок, работы над пересказом сюжетов и перерастает в драматизации, театрализованные игры, самостоятельное сочинение сказок детьми под руководством педагога.

Игровая терапия задействует игру в качестве ключевого метода для оценки и исправления особенностей поведения, эмоционального состояния и навыков общения у детей. В её основе лежит понимание, что игра – это привычная и комфортная для ребенка обстановка, в которой он способен выражать себя, изучать мир вокруг и налаживать контакты с ним.

Этот подход исходит из предположения, что игровая деятельность предоставляет ребенку уникальную возможность для самовыражения и раскрытия своих чувств. В процессе игры дети могут свободно экспериментировать, осваивать новые навыки и преодолевать трудности, что способствует их эмоциональному и социальному развитию. Игротерапия является эффективным способом помочь детям справиться с различными проблемами и адаптироваться к окружающей среде [4, с. 77]. В рамках игротерапии учителем-дефектологом могут применяться дидактические, сюжетно-ролевые, творческие игры и др.

Это далеко не полный перечень современных технологий, которые доступны учителя-дефектологу сегодня.

Таким образом, можно сделать вывод, что эффективность использования современных технологий в работе учителя-дефектолога определяется не только навыками специалиста в практической реализации конкретных технологий, методов и приемов, но и обоснованностью их

выбора на определенном этапе занятия, при решении поставленной задачи и в контексте работы с конкретным ребенком.

Список литературы:

1. Антипова, Л.А. Применение традиционных и современных технологий обучения детей с нарушениями слуха в условиях специального образовательного учреждения / Л.А. Антипова, А.Д.Н. Соктуева // Модернизация современного образования: анализ опыта и тенденций: сборник статей Международной научно-практической конференции – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2021. – С. 60-64.

2. Воронова, А.А. Информационно-компьютерные технологии как средство организации эффективной деятельности учителя-дефектолога / А.А. Воронова, Т.А. Лузгина // Наука – образованию, производству, экономике: материалы 72-й Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 20 февраля 2020 г. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. – С. 345-346.

3. Жигульская, Е.М. Инновационные технологии работы учителя-дефектолога с детьми с ОВЗ / Е.М. Жигульская // Системный подход к оказанию комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра: сборник научных трудов – Астрахань: ГАУ АО «НПЦРД Коррекция и развитие», 2021. – С. 89-95.

4. Муллагалеева, Н. И. Организационные условия управления эффективного взаимодействия семьи и школы / Н. И. Муллагалеева, С. Н. Звонков, Г. Ф. Фахретдинова // Педагогическая наука и современное образование : Материалы ежегодной Международной научно-практической конференции, Уфа, 27 ноября 2024 года. – Уфа: Уфимский университет науки и технологий, 2024. – С. 75-80. – EDN CRMMXE.

© Азметова Д.Р., 2025

УДК 316.654 + 659.4

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ: ОТ ИДЕЙ ПРОПАГАНДЫ ЭДВАРДА БЕРНЕЙСА К ЦИФРОВОМУ PR 21 ВЕКА

Антончик Евгений Сергеевич

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии
Бакалавриат 4 курс
г. Уфа*

*Научный руководитель – Арчибасов Максим Евгеньевич
Старший преподаватель кафедры политологии и связей с
общественностью УУНУТ*

Аннотация. В статье поднимается вопрос эволюции инструментов формирования общественного мнения – от концепций Эдварда Бернейса до цифровой интерпретации 21 века. Преемственность идей, использованных в пропаганде прошлого века, и проблема цифровизации и глобализации общества.

Ключевые слова: цифровизация, манипуляция, PR, глобализация, Эдвард Бернейс

В современном мире общество, а именно каждый взрослый, осведомленный в технологиях человек, всё чаще берет на себя статус «пользователя» социальных сетей. Проживая каждый день в условиях постоянного информационного обмена, границы между правдой и скрытой под ее маской ложью размываются, будь то новости, рекламные объявления или личное мнение человека. Именно глобализация, 21 век и технологический прогресс поспособствовали совершенствованию коммуникации как механизму, при помощи которого формируются общественное мнение и социальные реакции. Тем не менее понятие введомого общественного мнения сформировалось значительно раньше, до перехода в цифровую эпоху – 20 век, «отец пиара» и племянник Зигмунда Фрейда Эдвард Бернейс, который и заложил фундаментальные понятия профессионального PR и целенаправленного воздействия на массовое сознание.

Бернейс определил общественное мнение результатом «системной инженерии» или «инженерии согласия», в которой психологические приемы используются для получения согласия со стороны общественности. В своих работах «Пропаганда» [Propaganda, 1928] и «Инженерия согласия»

[The Engineering of Consent, 1947] он писал, что контроль и управление восприятием людей – ключевой компонент в публичной сфере в демократическом устройстве общества. Используя техники психологии в манипуляции сознанием масс, Бернейс определил, что эмоции и символика оказывают наиболее сильное влияние на массы, чем обоснованные доводы. Одним из первых и наиболее узнаваемых примеров работы по управлению массовым поведением стала кампания «Факелы свободы», где Бернейс, оперируя идеей о женском избирательном праве и феминизме во главе с известной представительницей Руд Хейл, поспособствовал увеличению продаж сигарет для «American Tobacco Company». Немногом ранее, Абрахам Брилл предложил этот термин Бернейсу, как символ женской эмансипации: «Сигареты – это факелы свободы для женщин. Они хотят курить, чтобы драматизировать запрет со стороны мужчин». Этот смысл – обращение к ценностям, создание символов и сотрудничество с лидерами мнений – стал опорой для того, что сейчас называют связями с общественностью. Вторым, ярким примером обращения к авторитету стала кампания по внедрению в жизнь «американского завтрака», когда Бернейс, опросив множество врачей, собрал информацию о том, что завтрак самый важный прием пищи и должен быть калорийным. Видоизменив данные, он преподнес это массам людей, указав, что более 4000 врачей считают легкий завтрак вредным, параллельно запустив статью о том, что бекон и яйца самый полезный завтрак. С тех пор завтрак в виде яичницы и бекона стал каноном и неотъемлемой частью культуры американских жителей. При этом, в силу своей актуальной эмоциональной окрашенности, термин «пропаганда» основоположник пиара не считал негативным, а видел в этом эффективное средство для подчинения хаоса в общественном сознании. В дальнейшем его концепции были переосмыслены критикой в контексте манипуляций общественного мнения, но именно эти идеи стали прототипом современного PR как отдельного научного направления.

Пропаганда в 21 веке – целенаправленное создание и распространение смыслов, символов и настроений с использованием Интернет-платформ и сетевой инфраструктуры, направленное на достижение общественных, политических или экономических целей. Такая коммуникация часто замаскирована как информационный, массово-развлекательный формат. Именно опыт 20 века лежит в основе пропаганды цифровой эпохи, которая сочетает в себе те же техники – символизм, апелляция к интересам и ценностям, работа через авторитет и новые возможности.

С годами социальная среда и технологические возможности изменились. С появлением телевидения в 1920-х годах и интернета в 1960-х, значительно увеличились и каналы коммуникации. Если в начале 20 века воздействие на общественное мнение происходило через централизованную систему СМИ, то в 21 веке цифровое пространство привело к децентрализации. Благодаря технологиям эпохи веб 2.0 (web 2.0) каждый

пользователь – создатель контента, распространитель, получатель и потенциальный лидер мнений. Идеи Бернейса не исчезли, а перевоплотились в цифровой PR, были переписаны под современную медиасреду с теми же целями влияния и согласия.

В современной практике достаточно давно используется техника «инженерии согласия» с адаптацией нынешним условиям. Социальные сети, информационные порталы и мессенджеры стали основными посредниками в передаче сообщения аудитории, а лидерами мнений становятся блогеры-инфлюенсеры. Манипуляции, которые проводил Бернейс через централизованные газеты и организацию акций, сейчас проводятся через контент в Интернете: вирусные видеоролики и мемы, таргетированную, контекстную, нативную рекламу и др. Принцип работы остался прежним: встроить информацию в структуру ценностей и предпочтений аудитории. Тем не менее цифровая среда не только открыла новые возможности в PR, но и усложнила контроль над общественным мнением, ведь каждый участник коммуникации может быть как источником, так и транслятором в массы. Наличие исследований культуры влияния социальных сетей говорит о том, что алгоритмы (действия распространителей информации) производят эффект «информационного пузыря» - информационная изоляция, в которой пользователь видит и принимает только ту информацию, которая соответствует его взглядам, ценностям и выбранному окружению. Как следствие, общественное мнение не только не управляется, но и фрагментируется на множество узких взглядов, которые в свою очередь контролируются алгоритмами. Но есть и обратная сторона, вследствие постоянного нахождения в такой изоляции управление мнением, интересами и изменение ценностных норм аудитории, взгляды которых соответствуют манипулятивным алгоритмам, становится проще.

Здесь прослеживается явная связь с методами Бернейса, знаменитый пиарщик не навязывал, а встраивал мысль в контекст. В цифровом пространстве на данный момент это осуществляется в нативной рекламе или продакт-плейсмент, когда коммерчески направленное сообщение профессионально вписывается в привычную (можно сказать, бытовую) среду, так же как в инфлюенс-маркетинге – доверие к личности априори вызывает уважение его выбора, чем и руководствуются бренды для создания доверия к своему продукту или услуге.

С другой стороны, такие цифровые коммуникации ставят перед нами новые этические задачи. Если в 1920-х Эдвард Бернейс не придавал негативной окраске пропаганду, а считал благом для общества, то сегодня проблематика прозрачности и манипуляций приобрела новую форму. Фейк-ньюс, незаконное распространение баз персональных данных и скрывание соотрудничеств сильно подрывают годами сформированное доверие к профессии.

Цифровой PR – естественное последовательное развитие идей Бернейса в условиях технологических и социальных изменений. Глобализация ускорила процесс адаптации воздействия символами и лидерами мнений к «цифре», информация стала глобальным и ценным ресурсом, управление общественным мнением – инструментом власти на местном и международном уровне. Нынешние специалисты PR работают в сложной структуре, где аудитория самостоятельна и активна, а обратная связь передается за считанные секунды. Но задача остается первой – создать и развить прозрачный диалог с аудиторией для получения согласия. В этом и состоит трансформация общественного мнения от руководящей пропаганды Бернейса к креативному и социально ответственному PR в 21 веке.

Список литературы

1. Бернейс Э. Инженерия Согласия / Э. Бернейс. – Полис. Политические исследования. 2013. №4. – 122-131 с.
2. Бернейс Э. Пропаганда / Э. Бернейс. – СПб: Питер, 2021. / Пути России. 2024. Т 2. №1. – 252-258 с.
3. Бернейс Э. Пропаганда / Э. Бернейс. – М.: Hippo Publishing, 2010. – 176 с.
4. Васильева А. Л. Пропаганда и влияние на общество в трактовке Э. Бернейса / А. Л. Васильева. – Вестник Науки. 2025. №4. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/propaganda-i-vliyanie-na-obschestvo-v-traktovke-e-berneysa/viewer>
5. Новокшенова П. Н. «Информационный пузырь» и медиапотребление / П. Н. Новокшенова., Т. В. Тарасенко. – Актуальные проблемы авиации и космонавтики. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnyy-puzyr-i-mediapotreblenie>

© Антончик Е.С., 2025

УДК 81

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ СТИЛИСТИЧЕСКОГО ПРИЕМА СРАВНЕНИЯ В ПЕРЕВОДАХ РОМАНОВ ТЕРРИ ПРАТЧЕТТА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Ахмадеев Игорь Рамзесович

Уфимский университет науки и технологий

Научный руководитель - Ахмадеева Елена Владимировна

Аннотация. Статья посвящена комплексному анализу способов передачи стилистического приема сравнения при переводе художественных произведений Терри Пратчетта с английского языка на русский. Актуальность настоящего исследования продиктована растущей значимостью жанра фэнтези в современном литературном процессе и, как следствие, потребностью в углубленном лингвостилистическом анализе творчества его признанного мастера – Терри Пратчетта. Цель работы – выявить и проанализировать стилистические приемы в оригиналах романов Пратчетта и стратегии их перевода.

Ключевые слова: стилистические средства, сравнение, Т. Пратчетт.

Художественный текст, в силу своей насыщенности стилистическими приёмами, выступает в современной лингвистике ключевым объектом научного интереса. В рамках этой дисциплины стилистика изучает выразительный потенциал языка, исследуя закономерности отбора и функционирования языковых единиц для достижения максимальной эффективности высказывания в соответствии с его содержанием, коммуникативной целью и контекстом. Как показывают наблюдения, стилистические приемы служат инструментом, облегчающим читательское восприятие. История изучения тропов и фигур речи, восходящая к античным риторам (Аристотель, Цицерон, Квинтилиан) и продолженная как зарубежными, так и отечественными учеными (М.В. Ломоносов, И.В. Арнольд, И.Р. Гальперин и др.), демонстрирует устойчивый интерес к данной проблематике. Однако, несмотря на обширную теоретическую базу, художественная система Терри Пратчетта, насыщенная сложной символикой, не получила достаточного освещения в российской науке. Настоящее исследование направлено на анализ ряда его произведений с целью устранения указанного дисбаланса.

Актуальность настоящего исследования продиктована растущей значимостью жанра фэнтези в современном литературном процессе и, как следствие, потребностью в углубленном лингвостилистическом анализе творчества его признанного мастера – Терри Пратчетта.

Цель работы – выявить и проанализировать стилистические приемы в оригиналах романов Пратчетта и стратегии их перевода.

Объект исследования – художественные произведения Терри Пратчетта.

Предмет исследования – стилистические приемы и способы их передачи в переводе.

Термин стилистика происходит от греческого слова «стилос», что означает заостренную палочку, для написания на покрытых воском дощечках. Ее терминология берет свое начало из риторики, под которой в древности понималось искусство оратора или искусство устного публичного выступления [8, с.130]. Зарождение современной стилистики восходит к античной традиции, где были заложены ее теоретические основы. Уже в трудах древнегреческих философов, в частности Аристотеля, содержатся ключевые положения о разграничении литературного и разговорного языка, а также о классификации тропов и фигур речи (метафоры, неологизмы, антитеза, ассонанс и др.) [1, с. 24].

В.В. Виноградов определял стилистику как «вершину исследования языка», подчеркивая ее роль в развитии национальной речевой культуры [4, с. 51].

В структуре современной стилистики как науки выделяют четыре основных направления:

1. Стилистика художественной речи – изучает специфику языка художественных произведений, включая индивидуальный стиль авторов.

2. Структурная стилистика (стилистика языка) – анализирует соотношение и эволюцию стилистически маркированных элементов within языковой системы.

3. Функциональная стилистика – исследует функциональные стили речи и закономерности их использования.

4. Практическая стилистика – занимается вопросами нормы и предупреждения речевых ошибок [3, с. 95].

Стилистика определяется в лингвистике как наука, изучающая принципы отбора и использования языковых средств для передачи мыслей и эмоций в различных коммуникативных контекстах [2, с. 15] или как раздел, исследующий функциональные стили и экспрессивные ресурсы языка [7, с. 15]. Ключевым инструментом создания экспрессивности является стилистический прием – намеренное усиление структурной или семантической черты языковой единицы, служащее для типизации и привлечения внимания реципиента. К таким приемам относятся тропы, стилистические фигуры и синтаксические конструкции, повышающие эмоциональность высказывания за счет нестандартного построения [7, с. 211].

Стилистические средства выразительности, являясь фундаментальным компонентом художественного стиля, традиционно

служат объектом пристального научного внимания. Владение этими средствами свидетельствует о мастерстве писателя, поскольку их уместное использование углубляет ассоциативное восприятие текста и способствует более точной реализации авторского замысла.

В научной традиции не существует единого подхода к разграничению понятий «стилистический прием» и «стилистическое средство». Ряд исследователей проводит между ними границу, однако, как отмечает И.Р. Гальперин, эти термины зачастую функционируют как синонимы [5, с. 43].

В рамках данного исследования принимается следующая терминологическая дифференциация:

стилистические средства языка представляют собой морфологические, словообразовательные и синтаксические формы, обладающие потенциалом для эмоционального или логического усиления высказывания. Стилистический прием – намеренное и сознательное усиление какой-либо типической структурной или семантической черты языковой единицы, достигшее обобщения и типизации и ставшее таким образом, порождающей моделью [11, с. 25].

Как отмечает Ю.М. Скребнев, выразительные средства языка обладают способностью трансформировать нейтральное высказывание в эмфатическое или экспрессивное. Этот потенциал реализуется на различных уровнях языковой системы: на фонетическом – с помощью логического ударения, паузы, растягивания звуков; на морфемном – через использование, например, уменьшительно-ласкательных суффиксов; на синтаксическом – посредством эмфатических грамматических конструкций [12, с. 76].

Классический арсенал средств речевой выразительности включает две обширные группы:

1. Тропы (средства лексико-семантической выразительности): эпитет, метафора, сравнение, метонимия, синекдоха, гипербола, литота, олицетворение, перифраза, аллегория, ирония.

2. Фигуры речи (средства синтаксической и структурной выразительности): аллитерация, анафора, антитеза, асиндетон, апосиопезис, зевгма, инверсия, полисиндетон, оксюморон, параллелизм, прозиопезис, риторический вопрос, риторическое обращение, хиазм, эллипсис, эпифора.

В современной стилистике, как отечественной, так и зарубежной, отсутствует универсальная классификация стилистических приемов. Исторически первая система их разграничения восходит к античной риторике, где все выразительные средства подразделялись на три категории: тропы, ритмико-синтаксические фигуры и типы речи.

С целью анализа стилистических приемов в английском языке целесообразно обратиться к классификациям таких авторов, как Дж. Лич, И.Р. Гальперин, Ю.М. Скребнев, И.В. Арнольд, В.А. Кухаренко и О.Н. Линтвель. Значительный вклад в модернизацию античной системы внёс

британский лингвист Джеффри Лич. В основу его классификации положено разграничение парадигматических и синтагматических отклонений от языковой нормы. Ученый стремился продемонстрировать, как принципы описательной лингвистики могут быть применены к анализу риторических фигур (метафоры, параллелизма, аллитерации, персонификации и др.) в литературных текстах [6, с. 29]. Таким образом, ключевым критерием для Лича выступает оппозиция «норма – отклонение» [14, с. 153]. Ю.М. Скребнев, синтезировав подходы Дж. Лича и И.Р. Гальперина, разработал иерархическую классификацию стилистических средств, основанную на разделении стилистики на парадигматическую (отношения выбора) и синтагматическую (отношения сочетания). По его мнению, такое разделение является «более общим и, следовательно, иерархически более высоким» [13, с. 78].

Парадигматическая стилистика (стилистика ресурсов) включает уровни и соответствующие им средства: фонетический: курсив, использование прописных букв, повторение букв, звукоподражание; морфологический: деперсонификация; лексический: позитивная (поэтическая, официальная, профессиональная, нейтральная) и негативная (разговорная, жаргон, сленг, вульгаризмы) лексика; синтаксический: эллипсис, апосиопезис, номинативные предложения, опущение вспомогательных глаголов, повтор, инверсия, парцелляция, вводные конструкции и др.; семасиологический: тропы и семантические преобразования – гипербола, метафора, метонимия, ирония, аллегория, перифраз и др. [12, с. 101-118].

Синтагматическая стилистика (стилистика комбинаторики) изучает сочетание элементов в речи: фонетика: аллитерация, ассонанс, паронимия, ритм, рифма; морфология: стилистическая значимость грамматических форм в тексте; лексикология: сопоставление «слово – содержание» и проблемы сочетаемости слов разной стилистической окраски; синтаксис: параллелизм, анафора, эпифора, хиазм и др.; семасиология: градация, антитеза, оксюморон, зевгма, каламбур и др. [12, с. 140-142].

И.В. Арнольд предлагает систематизацию стилистических явлений, основанную на уровневой организации языка. Центральное место в её классификации занимает разделение на тропы (лексические средства образности) и фигуры речи (синтаксические средства). Помимо этого, автор выделяет графическую, фонетическую и морфологическую стилистику. К числу ключевых тропов, обеспечивающих выразительность и образность, относятся метафора, синекдоха, ирония, гипербола, оксюморон, эпитет, олицетворение и литота [2, с. 15]. Отдельно рассматриваются аллегория и перифраз, которые определяются как развернутые метафоры или метонимии. К фигурам речи причисляются инверсия, риторический вопрос, повтор, эллипсис, бессоюзие, многосоюзие, умолчание (апосиопезис) и

зевгма. Фонетическая стилистика включает в себя оноματοпею (звукоподражание), аллитерацию, ассонанс, рифму и ритм.

Морфологическая стилистика анализирует стилистический эффект от употребления слов разных частей речи в необычных грамматических значениях или с нестандартной референтной отнесенностью. Это явление, заключающееся в расхождении между традиционным и ситуативным значением, определяется как транспозиция. Автор также рассматривает экспрессивный потенциал словообразовательных средств [2, с. 23].

В ходе исследования мы выделили следующие стилистические приемы и средства выразительности, обильно используемые писателем в своих произведениях: сравнение, олицетворение, метафора, метонимия, оксюморон, гипербола, литота, каламбур.

Рассмотрим каждое средство выразительности на примерах из романов Т. Пратчетта. Одним из наиболее часто встречающихся стилистических приемов в творчестве Т. Пратчетта является сравнение.

Terry Pratchett. Mort. Colin Smythe, 1987 [15]	Терри Пратчетт. «Мор, ученик Смерти». Перевод С. Жужунава, Эксмо, 2006 [9]
It was also acutely embarrassing to Mort's family that the youngest son was not at all serious and had about <i>the same talent for horticulture that you would find in a dead starfish</i>	В равной степени неловко чувствовала себя и семья Мора, поскольку младший сын относился к наследственному ремеслу крайне несерьезно, а <i>степень его таланта к выращиванию садовых культур была примерно такой же, как у морской звезды</i>

Так, в романе «Мор, ученик Смерти» автор сравнивает талант героя к садоводству с талантом морской звезды, где «Horticulture» имеет следующее значение «the activity or science of growing plants» – «садоводство»; «starfish» означает «a flat sea animal that has five arms forming the shape of a star», «морская звезда». Этим сравнением автор хотел продемонстрировать отсутствие способностей главного героя к садоводству. Переводчику удалось передать смысл сравнения, за исключением того, что в переводе отсутствует прилагательное «dead» (мертвый).

Terry Pratchett. Mort. Colin Smythe, 1987 [15]	Терри Пратчетт. «Мор, ученик Смерти». Перевод С. Жужунава, Эксмо, 2006 [9]
So let's just say that Ankh-Morpork is <i>as full of life as an old cheese on a hot day...</i>	Так что давайте ограничимся тем, что скажем: Анк-Морпорк <i>полон жизни, как заплесневелый сыр в жаркий полдень</i>

В этом случае – это образное сравнение. Городскую жизнь, бьющую ключом в Анк-Морпорке, Пратчетт сравнивает с испорченным сыром: «as an old cheese on a hot day». Таким образом, автор характеризует город и его обитателей. Перевод сравнения был выполнен дословно, замысел автора сохранен в полном объеме.

Terry Pratchett. Mort. Colin Smythe, 1987 [15]	Терри Пратчетт. «Мор, ученик Смерти». Перевод С. Жужунава, Эксмо, 2006 [9]
Ankh-Morpork is as... as bright as an oil slick, as colourful as a bruise and as full of activity, industry, bustle and sheer exuberant busyness as a dead dog on a termite mound	Анк-Морпорк ярок и блестящ, как пролившееся и играющее на солнце масло; многоцветен, как синяк, и кипит суею, деловой активностью и всякого рода бурной деятельностью, как муравейник сдохлым псом по середине

В данном примере автор использует ряд образных сравнений. Город сравнивается с маслом, синяком и муравейником сдохлым псом.

Первое сравнение «as bright as an oil slick» - «как пролившееся и играющее на солнце масло». «Slick» – an oil slick, - пленка нефти или масла. Перевод был выполнен не дословно, с перифразой.

Второе сравнение – «as colourful as a bruise» - «многоцветен как синяк». В этом случае перевод выполнен дословно и передает полное содержание оригинала.

Третье сравнение – это «as full of activity, industry, bustle and sheer exuberant business as a dead dog on a termite mound» - «и кипит суею, деловой активностью и всякого рода бурной деятельностью, как муравейник сдохлым псом по середине». Данным сравнением автор характеризует город и его обитателей, а также их деятельность. Перевод эквивалентен во всех отношениях.

Terry Pratchett. Reaper Man. Victor Gollancz, 1991 [16]	Пратчетт Т. Мрачный жнец. Перевод с английского Н. Берденникова. М.: Эксмо-Пресс, 2001 [10]
Like a conjurer keeping eighteen plates spinning at the same time – like a man trying to program a video recorder from an instruction manual translated from Japanese into Dutch by a Korean rice-husker – like, in fact, a man finding out what total self-control really means, Windle Poons lurched onwards	Подобно жонглеру, вращающему восемнадцать тарелок одновременно, подобно человеку, пытающемуся запрограммировать видеомагнитофон по инструкции, переведенной с японского на голландский корейским сборщиком риса, – подобно человеку, впервые в жизни узнающему, что такое полный самоконтроль, Ветром Сдумс нетвердой походкой двинулся вперед

В предоставленном отрывке Т. Пратчетт описывает походку персонажа по имени Ветром Сдумс с помощью приема образного сравнения. Действие человека с видеомагнитофоном нереально и практически невыполнимо. Н. Берденников точно передал замысел автора в своем переводе, не изменив ее структуру.

Таким образом, в данном исследовании стилистический прием представляет собой намеренное и осознанное усиление какой-либо структурной или семантической черты языковой единицы (нейтральной или экспрессивной), достигающей обобщения и типизации. К стилистическим приемам относятся стилистические фигуры и тропы, синтаксические средства выразительности, увеличивающие эмоциональность и экспрессивность высказываний за счет необычного синтаксического построения. Т. Пратчетт довольно часто использует стилистические средства выразительности в своих романах, в особенности, сравнение для создания художественных образов. Стоит отметить, что основная трудность для переводчика заключается в том, что необходимо передать смысл текста оригинала так, чтобы читателю было понятно, о чем идет речь, сохранив при этом те стилистические приемы, задуманные автором.

Список литературы

1. Автухович Т.Е. Античная риторика: учебное пособие. Гродно: Издательство Гродненского Государственного университета, 2003. – 144 с.
2. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. – М.: Наука, 2010. – 384 с.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Рипол Классик, 2013. – 608 с.
3. Брандес М.П. Стилистический анализ / М.П. Брандес. – М.: Высшая школа, 1971. – 238 с.
4. Виноградов В.В. О языке художественной прозы / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1980. – 258 с.
5. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка / И.Р. Гальперин. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 459 с.
6. Гриценко Е.С. Учебно-методические материалы по стилистике английского языка / Г. Н. Сидельникова. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Добролюбова, 1998. – 50 с.
7. Гуревич В.В. Стилистика английского языка: учебное пособие 2-е издание / В.В. Гуревич. – М.: Наука, 2007. – 72 с.
8. Линтвар О.Н. К вопросу о классификациях выразительных средств языка и стилистических приемов // Вопросы теории и практики № 12. Ч. 1. (входит в перечень ВАК) – Тамбов: Грамота, 2013. С. 129-131.
9. Пратчетт Т. Мор, ученик Смерти. Перевод с английского С. Жужунава. М.: Эксмо, 2006. - 300 с.
10. Пратчетт Т. Мрачный жнец. Перевод с английского Н. Берденникова. М.: Эксмо-Пресс, 2001. - 416 с.
11. Семенова Е.В. Стилистика английского языка: учебное пособие / Е.В. Семенова. – Красноярск: Издательство СФУ, 2017. – 129 с.

12. Скребнев Ю.М. Основы стилистики английского языка: учебник для институтов и факультетов иностранных языков / Ю.М. Скребнев. – М.: Астрель, 2003. – 221 с.

13. Скребнев Ю.М. Очерк теории стилистики: учебное пособие для студентов и аспирантов филологических специальностей / Ю.М. Скребнев. – Горький.: Высшая школа, 1975. –175 с.

14. Leech G.N., Short M. Style in Fiction. London: Longman, 1981. 404 p.

15. Pratchett T. Mort. Colin Smythe, 1987. 243 p.

16. Pratchett T. Reaper Man. Victor Gollancz, 1991. 429 p.

© Ахмадеев И.Р., 2025

УДК 316.6

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ОФИЦЕРСКОГО СОСТАВА КАК ФАКТОР ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

Ахмедов Али Джабраилович

*Военная ордена Жукова академия
войск национальной гвардии Российской Федерации,
курсант 5 курса,
Санкт-Петербург*

*Научный руководитель – доцент кафедры общей и прикладной психологии
Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии РФ,
к.п.н., доцент Белюшина Ирина Валентиновна*

Аннотация: В статье анализируются теоретические обобщения и исследования эмоционального выгорания офицерского состава в аспекте рассмотрения его как одного из факторов профессиональной мотивации к службе у военнослужащих.

Ключевые слова: психика военнослужащего, эмоциональное выгорание, профессиональная мотивация, волевая сфера личности, военнослужащий.

Актуальность исследования эмоционального выгорания у офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации обусловлена спецификой их службы – постоянным воздействием экстремальных стресс-факторов, высокой психологической и физической нагрузкой, необходимостью быстро принимать решения в условиях ответственности за безопасность граждан. Это повышает риск развития выгорания, которое ведет к снижению мотивации, профессиональной деформации, ухудшению межличностных отношений в коллективе и росту числа увольнений, что в

итоге подрывает боеготовность подразделений и влияет на общественную безопасность. Своевременное изучение данного феномена позволяет выявлять группы риска, разрабатывать программы профилактики и психологической поддержки благополучия личного состава.

Синдром профессионального выгорания – это комплексное психологическое явление, включающее ряд негативных эмоциональных состояний, возникающих вследствие продолжительных и напряженных межличностных взаимодействий, а также эмоционально или интеллектуально сложных ситуаций. Это своего рода ответная реакция организма на хронический стресс, особенно характерная для специалистов, работающих в сфере «человек-человек» или в экстремальных условиях. Эмоциональное выгорание присуще профессиям, условия труда которых связаны с постоянным воздействием стресс-факторов на личность индивида (например, врачам, социальным работникам, сотрудникам полиции и т.п.). Отдельно среди таких профессий проходит специфика военной службы.

Эмоциональное выгорание офицерского состава военнослужащих заключается в снижении мотивационно-волевых компонентов личности офицера в связи с продолжительной службой под систематическим воздействием стресс-факторов. Однако эмоциональное выгорание не является фатально неизбежным будущим каждого военнослужащего, так как предотвратить и спрогнозировать эмоциональное выгорание можно и нужно.

Эмоциональное выгорание развивается постепенно, проявляясь сначала в виде повышенной утомляемости и снижения работоспособности, затем перерастая в более серьезные симптомы: потерю интереса к работе, цинизм по отношению к служебным обязанностям, эмоциональное истощение, глубокое разочарование и потерю мотивации. Военнослужащие начинают испытывать трудности с концентрацией внимания, раздражительность, конфликтность, проблемы со здоровьем, со сном и аппетитом. В тяжелых случаях возможно формирование деструктивных поведенческих паттернов, включая злоупотребление алкоголем и другие формы асоциального поведения.

Особенно уязвимыми к развитию синдрома выгорания являются офицеры, чья служба связана с повышенной ответственностью, в том числе за жизни других людей, принятием сложных решений в резко меняющихся обстоятельствах и постоянным эмоциональным напряжением, и при этом необходимостью подавлять и управлять своими эмоциями, что приводит к истощению психологических ресурсов и делает крайне важным своевременное выявление признаков выгорания и проведение профилактических мероприятий для сохранения профессионального здоровья личного состава.

На сегодняшний день используются разнообразные подходы в разрешении обозначенных выше трудностей, такие, например, как:

- систематическое психолого-педагогическое образование военнослужащего, повышение его квалификации;
- эффективная и понятная военнослужащим система поощрений;
- обучение военнослужащих способам психологической разгрузки, релаксации, навыкам саморегуляции и совладания со стрессом.

В процессе военно-профессиональной деятельности особое значение приобретает то, как военнослужащие воспринимают свою работу, поскольку это напрямую влияет на формирование как позитивного, так и негативного эмоционального фона. Эмоциональное выгорание во многом определяется характером отношения военного специалиста к служебным обязанностям и процессу их выполнения.

Эти побудительные мотивы формируют у военнослужащих стремление не только к овладению профессиональными навыками, но и к постоянному развитию в военно-профессиональной сфере, а также раскрытию собственного потенциала в процессе военной службы. Основная суть профессиональной мотивации заключается в выявлении и использовании тех стимулов, которые максимально соответствуют приоритетным установкам личности военнослужащего.

Для предупреждения появления и дальнейшего развития синдрома эмоционального выгорания необходимо тщательно анализировать различные аспекты отношения военнослужащих к профессиональной деятельности, что включает в себя:

- оценку эмоционального восприятия служебных задач;
- выявление факторов, влияющих на качество выполнения служебно-боевых обязанностей;
- определение причин, способствующих формированию негативного отношения к службе;
- изучение условий, провоцирующих развитие эмоционального выгорания.

Важно проводить регулярный мониторинг параметров, характеризующих отношение военнослужащих к служебной деятельности, так как это позволит своевременно выявлять потенциальные риски развития эмоционального выгорания и принимать необходимые профилактические меры.

Сформированная и устойчивая мотивация определяет степень профессиональной готовности офицеров, так как именно она служит фундаментальной основой для постоянного стремления к развитию профессионального мастерства и качественному выполнению служебной деятельности. Она не только стимулирует военнослужащих к выполнению текущих задач, но и создает предпосылки для долгосрочного профессионального роста и совершенствования.

Грамотно организованная работа по предотвращению выгорания не только способствует повышению эффективности деятельности военной организации в целом, но и создает благоприятные условия для профессионального и личностного развития каждого военнослужащего. Это, в свою очередь, напрямую влияет на успешность выполнения поставленных служебно-боевых задач и общее благополучие воинского коллектива.

Грамотно и эффективно реализованная система управления мотивацией личного состава военнослужащих позволяет достичь положительного эффекта. Это не только способствует более качественному решению служебных задач и удовлетворению профессиональных потребностей военнослужащих, но и существенно влияет на улучшение психологической атмосферы в коллективе.

Таким образом, эффективная профилактика эмоционального выгорания способствует сохранению высокого уровня профессиональной мотивации, поддержанию боевого духа и готовности к выполнению служебных задач. При этом важно понимать, что работа с выгоранием должна быть комплексной и направленной как на индивидуальные особенности офицеров, так и на оптимизацию условий их профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Белюшина И.В. Особенности социализации курсантов военных вузов войск национальной гвардии Российской Федерации // Научное мнение. - №6. – 2023. – С. 65-69.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром «выгорания» в профессиях системы «человек-человек». Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2003. – С. 276-282.
3. Золотых Н.В., Шевченко Т.Ю., Сапаров А.Б. Профессиональная мотивация // Central Asian Academic Journal of Scientific Research. – 2021. – №3.
4. Мачульская И.А. Феномен эмоционального выгорания военнослужащих в процессе их профессиональной деятельности / И. А. Мачульская, Р. В. Беляев, В. Н. Машин // Территория науки. – 2015. – № 5. – С. 72-77.
5. Шленков А.В. Факторы, влияющие на эмоциональное выгорание военнослужащих (сотрудников) войск национальной гвардии Российской Федерации / А. В. Шленков // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2022. – № 1(18). – С. 50-57.

© Ахмедов А.Д., 2025

УДК 159.9:316.6

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОЙ ПОДДЕРЖКИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Ахметова Резида Ильдаровна

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии
магистрант 2 ГО
Уфа*

Научный руководитель – Ахмадеева Елена Владимировна

Аннотация: эта статья посвящается роли семейной поддержки в обеспечении психологического благополучия родителей, воспитывающих детей с синдромом Дауна. Воспитание таких детей можно назвать сложным процессом, который требует от них не только сил и терпения, но и, в первую очередь, принятия факта наличия синдрома Дауна у младенца. В статье особое внимание уделяется видам семейной поддержки, которые способствуют преодолению трудностей в воспитании особенных детей.

Ключевые слова: синдром Дауна, семейная поддержка, психологическое благополучие, родители, стресс

Актуальность статьи заключается в том, что она показывает, как семейная поддержка может помочь родителям с первых минут жизни своего малыша, когда они обнаруживают генетическую аномалию, что является большой психологической травмой для них. Нужно подстроить свою жизнь в соответствии с рождением необычного ребенка, что позволит им обеспечить малышу поддержку в развитии и социализации. Родителям особенного ребенка не раз придется переживать некомпетентность, несамостоятельность ребенка в разные периоды его взросления, когда тот будет встречаться с различными социальными институтами, людьми [2, с. 285].

Сейчас в нашей стране семьи с детьми с синдромом Дауна не остаются без внимания государства. К счастью, организовывается психологическая помощь, которая направлена на поддержку членов семьи в их освоении роли родителей особенных детей, чтобы семья не находилась в трагической ситуации, когда родители испытывают чувство вины, срываются, становятся тревожными, депрессивными, нарушают человеческие отношения. Сами дети добрые, отзывчивые, дружелюбные. Их называют

солнечными детьми. Они совсем не умеют злиться, от них не излучается зло, агрессия. Дети с синдромом Дауна любят общаться. У них хорошо развиты эмоции, также они умеют сопереживать. Как и все остальные дети, дети с синдромом Дауна любят танцевать, играть [1, с.15].

Если семья выбирает стиль сотрудничества, строит доверительные отношения с самим ребенком, у ребенка-инвалида будет развиваться чувство защищенности, уверенности в себе, потребности в взаимодействии и с ближайшим окружением, и с внешним миром в целом.

Немаловажной стороной семейной поддержки можно отметить роль супруга в воспитании и в заботе о ребенке. Умение подбадривать друг друга, совместно переживать как трудности, так и победы ребенка, разделение обязанностей, посещение врачей, планирование финансовых затрат, данные пути не допускают выгорание одного из родителей. Совместное посещение тренингов, занятий для родителей также важно [4, с. 31].

Ребенок не должен сильно привязываться к матери, нужно сепарировать, дать возможность ребенку общаться с другими членами семьи, например, со старшими детьми, чтобы они помогали развивать общение с внешним миром. Как и других родителей, родителей детей с синдромом Дауна тревожит будущее своего ребенка. Как их особенный ребенок будет себя вести, примут ли его в обществе, найдет ли он себе друзей?

Родственники членов семьи, признавая усилия родителей, могут тоже помочь снизить уровень стресса, укрепить уверенность для дальнейшей работы с ребенком. Любая помощь, поддержка, внимание, сочувствие необходимы для устранения стресса. Если в семье есть другие дети, то нужно их привлечь, оценить их помощь, ведь они помогают принять брата или сестру с синдромом Дауна, только их нужно заранее подготовить к этому. Поведение в основном зависит от атмосферы, укрепляют отношения в семье игры, беседы, совместные походы в больницу.

Родителям необходима систематическая помощь с образовательной и коррекционной работой, это будет способствовать значительному улучшению развития ребенка и адаптации в обществе.

Профессиональные специалисты с помощью применения современных методов и форм работы обучают родителей устанавливать гармоничные отношения, предоставляют родителям необходимую информацию об особенностях развития ребенка с синдромом Дауна, расширяют представления родителей об этапах развития ребенка, помогают выходить из конфликтных ситуаций. Для родителей, воспитывающих детей с синдромом Дауна, созданы группы поддержки, где родители делятся

своими знаниями, опытом, оказывают друг другу помощь и поддержку. Родители, которые не могут найти поддержку и заботу в своих родственниках, могут найти их в группах поддержки. Также они могут посещать тренинги, семинары.

Также нужно отметить группы детско-родительского взаимодействия. Создание таких групп помогает не только родителям, но и семье в целом. Группы можно посещать как родителям, так и родителям со своими детьми. Занятия помогают вместе проходить радостные и тревожные события.

Родителей новость о диагнозе «синдрома Дауна» ставит в ступор, они не готовы к этому. В своих мечтах они уже нарисовали своего идеального и здорового ребенка, и новость о том, что у них родится ребенок с синдромом Дауна, их шокирует. Именно в этот период должна начаться семейная поддержка. Это не значит, что поддерживать друг друга должны только супруги и другие дети в семье. Поддержку и заботу должны оказывать родственники и друзья семьи. Чем раньше начинается семейная поддержка и обучение, тем больше возможностей помочь развиваться и расти «особенному» ребенку. Но есть одна сторона вопроса: всегда нужно учитывать особенности ситуации. Эффективную помощь можно оказать, но родители должны быть готовы принять помощь и поддержку, должны быть готовы к использованию различных методов, которые позволят создать более поддерживающую, развивающую среду для родителей и семьи в целом.

Список литературы

1. Барашнева Ю.И. Синдром Дауна. Медико-генетический и социально-психологический портрет» / Ю.И. Барашнева // М. «Триада-Х», 2011. – С. 280.
2. Данилова, М. А. Психологическое благополучие личности: понятие и основные уровни / М. А. Бадмаева // Форум молодых ученых. – 2019. – №4 (32). – С. 285.
3. Черкасова Т.И. Поддержка и сопровождение семьи при рождении ребенка с синдромом Дауна. Для медицинских работников 66 родовспомогательных учреждений / Т.И. Черкасова // Екатеринбург: Свердловская областная общественная организация поддержки людей инвалидов с синдромом Дауна и их семей «Солнечные дети», 2012. – С. 75.

© Ахметова Р.И., 2025

УДК 159.923.2:364.642-056.36

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У МАТЕРЕЙ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ТУБЕРОЗНЫМ СКЛЕРОЗОМ

Ахметханова Айгуль Наилевна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

магистрант 2 ГО

Уфа

Научный руководитель – Асафьева Наталья Валерьевна

Аннотация. В статье рассматривается проблема жизнестойкости матерей, воспитывающих детей с туберозным склерозом. Уход за детьми с ТС является хроническим стрессором, вызывающим тревожность, эмоциональное истощение, депрессию и снижение качества жизни матери. В ответ на длительный стресс мобилизуются личностные ресурсы, среди которых ключевую роль играет жизнестойкость. Анализ исследований выявил дефицит научных работ по психологической адаптации родителей при ТС. Полученные теоретические выводы подчеркивают необходимость дальнейшего исследования структурных компонентов жизнестойкости и разработки специализированных программ психологической поддержки матерей.

Ключевые слова: жизнестойкость, туберозный склероз, орфанные заболевания, стресс, психологическая адаптация.

Появление ребенка с тяжелыми соматическими диагнозами является серьезным испытанием для всей системы семейных взаимоотношений и требует существенной перестройки привычных форм жизнедеятельности. Семье необходимо иногда весьма продолжительное время для осознания и принятия факта заболеваний детей, так как необходимо формирование новых функциональных возможностей поддержания жизненных смыслов и ориентиров. На этом фоне воспитание ребенка, страдающего редким генетическим заболеванием, может рассматриваться как затяжная стрессовая ситуация, требующая в особенности от матери, как основной фигуры осуществляющей уход, непрерывной мобилизации личностных, когнитивно-поведенческих и социальных ресурсов. Результаты зарубежных исследований показывают, что матери детей с туберозным склерозом характеризуются повышенным уровнем тревожности, эмоционального истощения, выраженной обеспокоенностью будущим и значительным субъективным ощущением повышенной родительской ответственности. [5]

Туберозный склероз – это орфанное прогрессирующее мультисистемное генетическое заболевание, сопровождающееся различными неврологическими нарушениями, доброкачественными поражениями головного мозга, сердца, легких, внутренних органов, кожными и офтальмологическими проявлениями, а также множеством других серьезных осложнений. [13] Клинические проявления варьируются и проявляются на разных этапах жизни. Особое внимание уделяется так называемому психоневрологическому феномену, который включает аутизм, трудности в обучении, поведенческие проблемы, тревогу и депрессию. [7]

Исследования показывают, что 90% больных туберозным склерозом имеют различные когнитивные, поведенческие, психиатрические и неврологические проявления. 84% больных страдают от эпилепсии, у 50% имеются интеллектуальные нарушения, связанные с резистентной эпилепсией. [7] Эпилепсия является одной из наиболее распространенных причин смертности при туберозном склерозе из-за возможности развития эпилептического статуса. Больные с туберозным склерозом нуждаются в постоянном медицинском наблюдении, реабилитации и уходе на протяжении всей своей жизни. Клиническое течение заболевания характеризуется выраженной вариабельностью и непредсказуемостью. Эпилептические приступы имеют динамический характер, могут изменяться по частоте, интенсивности и форме проявления, усиливаться или стабилизироваться на протяжении всей жизни. Изменчивость судорожного синдрома чаще всего определяет как прогресс, так и регресс когнитивных, поведенческих и адаптивных навыков ребенка. Такая клиническая нестабильность приводит к формированию хронического стресса у лиц, осуществляющих уход, обусловленный постоянным ожиданием возможных неблагоприятных изменений в состоянии ребенка. [7]

Данные исследований, проведенных в Соединенных Штатах Америки, показали, что матери детей с туберозным склерозом чаще имеют депрессивную симптоматику и более низкие показатели качества жизни, связанные с физическим и психическим здоровьем [7]. В другом исследовании, которое проводилось в Италии, говорится о том, что у матерей подобных детей возникает тревога по поводу неизвестного будущего, возможности возникновения неотложной медицинской помощи, новой симптоматики, повторных операций и побочных эффектов лечения. Матери символически описывают себя как «пойманные в ловушку лабиринта», говорят «мы живем изо дня в день, не зная, что ждет нас в будущем», «это болезнь тоски: ты всегда живешь в состоянии тревоги о будущем» [3]. В этом исследовании отмечается, что болезнь оказывает большое влияние и на качество жизни семьи, меняет семейный распорядок и семейные отношения, заставляет семью пересмотреть планы на будущее, ставит под сомнение связь между партнерами, что приводит к разрывам отношений и разводам. По опыту опрошенных семей процесс адаптации к

болезни является медленным, их повседневный жизненный уклад становится ориентированным на потребности больного ребенка. [7]

Родительский стресс также связан со значительными финансовыми затратами, возможной социальной стигматизацией и изоляцией, ограничениями активности матери в социальной и профессиональной сфере. Социальная стигматизация о «виновности» родителей формирует у матерей чувство вины и неполноценности. Матери стараются изолировать своих детей от других с целью защитить своего ребенка, часто они вкладывают много ресурсов для того, чтобы ребенок не чувствовал себя отличающимся от сверстников. В этот период они чувствуют себя одинокими и отчужденными от семей, которые не имеют такого же опыта.

Исследования Р. Ф. Майрамана показывают, что только сообщение о наличии у ребенка интеллектуальных нарушений вызывает у 65,7% матерей острые эмоциональные расстройства, суицидальные намерения и попытки. [12]

Описанные выше клинические характеристики туберозного склероза формируют совокупность хронических стрессоров, оказывающих влияние на различные уровни психического функционирования матери: когнитивный, эмоционально-аффективный, поведенческий и экзистенциально-смысловой. Для того чтобы справляться с постоянным стрессом, тревогой и неопределенностью требуется хорошо сформированная система внутренних ресурсов, позволяющая адаптироваться к изменениям, регулировать свои эмоции, принимать решения и сохранять стабильность в условиях неопределенности.

В данных условиях жизнестойкость выступает как ключевой личностный ресурс, обеспечивающий родителю сохранение психического здоровья, поддержание адаптивности и способности к эффективной организации ухода за ребенком. Леонтьев Д. А. определяет жизнестойкость как «меру личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности. Она представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром» [11].

Модель жизнестойкости С. Мадди и С. Кобейса включает в себя три компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска.

Вовлеченность – определяется включенностью личности в события своей жизни и свою деятельность, получением удовольствия от этого, он убежден, что его вовлеченность в происходящее дает ему максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное [10].

Контроль – представляет собой понимание личностью своего влияния на результаты происходящих вокруг него событий, убежденность в том, что он может повлиять на результат этих событий.

Принятие риска – проявляется в активном стремлении личности действовать даже в ситуации отсутствия гарантий успеха этой

деятельности, в его уверенности в том, что все происходящие с ним ситуации способствуют его развитию за счет извлекаемого опыта, независимо позитивные они или негативные.

Ряд современных исследований подчеркивает значимость изучения жизнестойкости родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Результаты исследований Ю. И. Фоминой говорят о том, что у матерей детей с ОВЗ более высокий уровень осмысленности жизни, они хотят приносить пользу окружающим, адаптироваться к сложившимся жизненным обстоятельствам. [13]

В своей работе И. Н. Галасюк показала, что уровень зрелости родительской позиции коррелирует с жизнестойкостью (вовлеченность, контроль, принятие риска) и психологическим благополучием (позитивные отношения, автономность, управление средой, личностный рост, жизненные цели, самопринятие).

Работы А. А. Нестеревой, Н. А. Ковалевской и Л. В. Токарской демонстрируют, что матери детей с РАС чаще используют когнитивные стратегии переосмысления ситуации, а их эмоциональное состояние зависит от отношений ребенка со сверстниками. Родители детей с нарушениями зрения и слуха прибегают к проблемно-ориентированным стратегиям, социальной поддержке и самоконтролю. Среди значимых ресурсов родители выделяют любовь к ребенку, личностные качества и доступность внешней поддержки. Высокий уровень контроля как компонента жизнестойкости показывают матери детей с тяжелыми нарушениями речи, такие мамы способны планировать шаги достижения целей и сохранять активность в меняющихся обстоятельствах. Также есть исследования, которые показывают отсутствие каких-либо различий между родителями детей с ОВЗ и родителями нормотипичных детей. Это говорит о том, что не только нарушения определяют глубину переживаний и адаптивность, но и их выраженность, длительность и прогноз. [12]

В своих работах Л. В. Токарская и А. Р. Гасимова пишут о том, что длительный стресс, связанный с воспитанием ребенка с ОВЗ, может способствовать развитию ключевых ресурсов жизнестойкости матерей: саморегуляции, гибкости поведения, конструктивного копинга и личностной зрелости [12]. В контексте воспитания детей с туберозным склерозом жизнестойкость матери формируется под влиянием нескольких ключевых факторов. К ним относятся личностные характеристики, обеспечивающие устойчивость к стрессу и способность к адаптивной саморегуляции; качество социальной поддержки, включая помощь со стороны партнера и профессиональных сообществ; уровень медицинской информированности, влияющий на чувство контроля и уверенности в действиях; а также способность эффективно совладать с высокой степенью неопределенности. Сочетание этих факторов формирует уникальный профиль жизнестойкости, обеспечивающий адаптивное функционирование

матери в условиях длительного ухода за ребенком с редким генетическим заболеванием.

Существует большое количество исследований, посвященных изучению жизнестойкости и других личностных особенностей родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, но часто научные работы направлены на изучение общих аспектов детской инвалидности, не учитывая специфику отдельно взятого заболевания. Такой подход, по нашему мнению, не позволяет однозначно определить, в какой степени конкретный тип нарушений у ребенка влияет на специфику эмоциональных переживаний родителя. При том, что изучение данной взаимосвязи обладает высокой теоретической и практической значимостью и позволяет понять основные механизмы адаптации в стрессовых условиях, у матерей детей определенной группы нарушений. Рассмотрение феномена жизнестойкости матерей, воспитывающих детей с туберозным склерозом показывает недостаточную разработанность данной темы в психологии, в то время как сама нозология болезни представлена подробно в медицинских исследованиях, психологические аспекты адаптации семьи остаются практически не исследованными.

Анализ международных научных баз таких, как PubMed, Scopus, Web of Science показывает крайне ограниченное число публикаций, посвященных данной теме, преимущественно описательного характера. В российской научной среде исследования в этой области в основном касаются медицинских или клинико-психологических аспектов развития детей с туберозным склерозом, не учитывая личностные ресурсы родителей.

На практике это существенно осложняет разработку программ психологического сопровождения матерей, ориентированных на укрепление их жизнестойкости и профилактику эмоционального выгорания. Указанные обстоятельства подчеркивают необходимость дальнейших научных исследований, направленных на уточнение структурных характеристик жизнестойкости, выявление ее базовых компонентов, а также разработку научно обоснованных программ психологической поддержки матерей, длительно осуществляющих уход за ребенком с орфанным заболеванием.

Список литературы

1. Дьячкова Е. С., Баяндина Т. В. Психологические особенности матерей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью // Медицинская психология в России. – 2021. – Т. 13, № 3. – С. 8. – DOI: 10.24412/2219-8245-2021-3-8.
2. Do J, Hashmi S, Northrup H. Parenting Stress in Tuberous Sclerosis Complex. *Pediatr Neurol.* 2025 Mar; 164:25-34. doi: 10.1016/j.pediatrneurol.2024.12.006. Epub 2024 Dec 21. PMID: 39837130.

3. Graffigna G, Bosio C, Cecchini I. Assisting a child with tuberous sclerosis complex (TSC): a qualitative deep analysis of parents' experience and caring needs. *BMJ Open*. 2013 Dec 6;3(12):e003707. doi: 10.1136/bmjopen-2013-003707. PMID: 24319280; PMCID: PMC3855572.
4. Graffigna G., Bosio C., Cecchini I. Caregiving a child with tuberous sclerosis complex (TSC): a qualitative in-depth analysis of parents' experience and care needs // *BMJ Open*. – 2023. – Vol. 13, Iss. 3. – P. e065251. – DOI: 10.1136/bmjopen-2022-065251.
5. Jansen AC, Vanclooster S. Burden of Illness and Quality of Life in Tuberous Sclerosis Complex: Findings From the TOSCA Study // *Front Neurol*. 2020 Aug 28;11:904. doi: 10.3389/fneur.2020.00904. eCollection 2020. PMID: 32982929; PMCID: PMC7485558.
6. Nabbout R, Belousova E. Epilepsy in tuberous sclerosis complex: Findings from the TOSCA Study // *Epilepsia Open*. 2018 Dec 21; 4(1):73-84. doi: 10.1002/epi4.12286. eCollection 2019 Mar. PMID: 30868117; PMCID: PMC6398114.
7. Rentz AM, Skalicky AM. et al. Caring for children with tuberous sclerosis complex: what is the physical and mental health impact on caregivers? // *J Child Neurol*. – 2015. – Vol. 30. – P. 1574–1581. DOI: <https://doi.org/10.1177/0883073815575364>.
8. Skrobanski H, Vyas K, Bowditch S, Hubig L, Dziadulewicz E, Fish L, Takhar P, Lo SH. The Burden of Caring for Individuals with Tuberous Sclerosis Complex (TSC) Who Experience Epileptic Seizures: A Descriptive UK Survey. *PharmacoEconomics Open*. 2023 Mar;7(2):299-312. doi: 10.1007/s41669-023-00387-1. Epub 2023 Feb 9. PMID: 36757566; PMCID: PMC10043106.
9. Куваева И.О., Завьялова М.А. Жизнестойкость и совладающее поведение у матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // *Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры*. 2017. Т. 23, № 4 (168). С. 105-111. УДК 159.923.38-055.52-055.2 + 613.95-053.2.
10. Лазарус Р. Совладание (coping) // *Психологическая энциклопедия* / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха; пер. с англ. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – С. 398–403.
11. Токарская Л. В., Гасимова А.Р. Жизнестойкость матерей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями. (Предполагается, что это именно та статья, на которую ссылались ранее, но с русским названием). – URL: <https://sn-spp.cfuv.ru/wp-content/uploads/2025/06/15.-tokarskaya-gasymova.pdf> (дата обращения: 18.11.2025).
12. Токарская Л. В., Коврова Д. А. Исследование жизнестойкости матерей, воспитывающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата // *Специальная педагогика и психология. Вестник Костромского*

государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2025. – Т. 31, № 1. – С. 114–122. – EDN: NVLDYW. – DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-114-122>.

13. Туберозный склероз: монография / под ред. М. Ю. Дорофеевой. – Москва: Практическая медицина, 2012. – 240 с.: ил.

© Ахметханова А.Н., 2025

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И СКЛОННОСТИ К ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ

Байдимирова Анастасия Аркадьевна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

студент 4 курса

Уфа

Научный руководитель – Селина Лада Алексеевна

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи перфекционизма и прокрастинации у студентов. В исследовании приняли участие 30 студентов 2-3 курсов УУНиТ. Использовались методики: «Опросник на склонность к прокрастинации» О. А. Ширвари и «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта. Результаты показали высокий уровень прокрастинации (56,67%) при среднем уровне перфекционизма (60%). Корреляционный анализ не выявил статистически значимых взаимосвязей между изучаемыми феноменами, тем самым, не подтвердив гипотезу исследования.

Ключевые слова: перфекционизм, прокрастинация, студенты, личностно-обусловленная прокрастинация.

В студенческой среде всё заметнее проявляются трудности, возникающие на фоне высокой учебной нагрузки, постоянной конкуренции и строгих требований к качеству выполнения заданий. Подобное давление усиливает эмоциональное напряжение, на котором отчётливо просматриваются два важных психологических феномена – перфекционизм и прокрастинация. Оба они ощутимо влияют на учебную деятельность, хотя механизм их сочетания нередко остаётся скрытым.

Перфекционизм понимается как стремление к безупречности и предъявление повышенных требований к собственным результатам.

В работах Е.П. Ильина подчёркивается, что этот феномен связан с высокими личными стандартами и настойчивым желанием довести любой результат до уровня максимально возможного совершенства [2]. На

практике установки перфекционизма могут проявляться по-разному. Одни их формы поддерживают развитие, помогая укреплять дисциплину и устойчивость к нагрузкам. Другие – сопровождаются выраженным напряжением, страхом ошибки и постоянным внутренним сомнением [3].

Прокрастинация относится к систематическому откладыванию значимых действий и часто указывает на сложности в самоорганизации [4]. В студенческом возрасте эта склонность заметно усиливается из-за высокой плотности учебных требований и необходимости самостоятельно выстраивать режим работы.

Можно отметить сложную логику взаимодействия перфекционизма и прокрастинации. Деадаптивные проявления перфекционизма нередко способствуют откладыванию задач. Завышенные стандарты создают выраженную тревогу перед началом работы, а фиксированность на возможных ошибках порождает сомнения в качестве результата, что затрудняет своевременное завершение заданий. Впрочем, адаптивные формы перфекционизма работают иначе: реалистичные критерии успеха и спокойное отношение к корректировкам помогают эффективнее планировать время и уменьшать риск прокрастинации.

В условиях студенческой жизни эта проблема приобретает особую значимость: высокий уровень требований сочетается с необходимостью самостоятельно распределять нагрузку. Следовательно, целью исследования являлось изучение взаимосвязи уровня перфекционизма склонности к прокрастинации у студентов.

Гипотеза исследования: предполагалось, что высокий уровень перфекционизма, особенно его деадаптивных форм, сопровождается повышенной склонностью к прокрастинации, в то время как адаптивные формы перфекционизма могут сопровождаться сниженным уровнем прокрастинации.

Эмпирическую базу исследования составили 30 студентов Уфимского университета науки и технологий 2-3 курсов, обучающихся по направлению «Психология».

Методы исследования: «Опросник на склонность к прокрастинации», позволяет изучить склонность личности к прокрастинации в различных сферах жизнедеятельности [5]; «Многомерная шкала перфекционизма», позволяет измерить уровень перфекционизма и определить характер соотношения его составляющих у испытуемого [1].

Так как анализ распределения, с использованием критерия Шапиро-Уилка, показал, что распределение данных отличается от нормального, для статистической обработки данных применялись методы непараметрической описательной статистики, и корреляционный анализ с использованием коэффициента ρ -Спирмена.

Полученные данные показывают, что многие студенты склонны откладывать выполнение задач, несмотря на то что уровень перфекционизма у

них находится примерно на среднем уровне. Это подчёркивает, насколько заметна проблема прокрастинации в студенческой повседневности. Более подробный разбор отдельных шкал перфекционизма и прокрастинации выявил различия между их формами. Эти расхождения позволяют точнее понимать, какие особенности поведения и отношения к учебным задачам связаны с теми или иными проявлениями обоих феноменов.

Высокие значения по шкале личностно обусловленной прокрастинации ($M = 15,47$ при пороге высокого уровня в 11 баллов) показывают, что откладывание задач у студентов связано прежде всего с внутренними механизмами. Речь идёт о мотивационных затруднениях, недостаточной самодисциплине и ослабленной волевой регуляции. На практике это проявляется в том, что студентам сложно начать работу без внешнего стимула, удерживать внимание на длительных заданиях и сохранять устойчивый темп деятельности. Подобная внутренняя уязвимость часто приводит не просто к отсрочке начала, а к накоплению эмоционального напряжения, которое ещё больше затрудняет планирование действий.

Одновременно средние показатели ситуативно обусловленной прокрастинации ($M = 4,67$ – точное попадание в диапазон 4-5 баллов) указывают на сравнительно меньшее влияние внешних обстоятельств. Это означает, что задержки в выполнении задач возникают не столько из-за условий обучения, недостатка времени или внешних препятствий, сколько из-за внутренних установок и особенностей регуляции поведения.

Можно заметить, что студенты чаще сталкиваются с прокрастинацией в тех ситуациях, где требуется самостоятельное принятие решения и длительная концентрация. Показатели по трём типам перфекционизма остаются в пределах средних нормативных значений. Такая картина говорит об умеренной выраженности стремления к высокому качеству работы. С одной стороны, это стремление поддерживает аккуратность и ответственность, с другой – не достигает уровня, на котором возникает страх ошибки или излишняя самокритичность. Подобный баланс нередко формирует противоречивое влияние: умеренные стандарты могут помогать в организации деятельности, но при сочетании с низкой саморегуляцией становятся фоном, который не предотвращает прокрастинацию.

Для проверки основной гипотезы работы был проведён корреляционный анализ с использованием коэффициента ρ -Спирмена, который не показал статистически значимых связей между показателями перфекционизма и прокрастинации: все коэффициенты оказались слабыми и не достигли уровня значимости ($p > 0,05$). Это означает, что в рамках представленной выборки не удалось выявить устойчивую зависимость между стремлением к высоким стандартам и склонностью откладывать выполнение задач.

Наиболее заметная, хотя и статистически ненадёжная, отрицательная связь была обнаружена между личностно обусловленной прокрастинацией и перфекционизмом, ориентированным на других ($r = -0,293$; $p = 0,694$). Подобная тенденция намекает: чем строже студент оценивает поведение окружающих, тем менее выражено его собственное откладывание дел по внутренним причинам. Вероятно, требовательность к другим в некоторых случаях сочетается с

определённой организованностью и привычкой поддерживать порядок в собственной деятельности, но эти предположения не получили статистического подтверждения.

Слабые отрицательные связи также выявлены между ситуативной прокрастинацией и стремлением поддерживать высокое качество работы – как в отношении себя ($r = -0,218$), так и в адрес окружающих ($r = -0,254$). Эти значения могут указывать, что повышенное внимание к качеству результатов в какой-то мере снижает откладывание дел, зависящее от ситуации. Однако сила этих связей остаётся недостаточной для уверенных выводов.

Причины, по которым гипотеза не подтвердилась, могут быть разнообразными. Одним из возможных объяснений выступает их многослойная структура. Ни перфекционизм, ни прокрастинация не являются едиными по своему содержанию – оба включают когнитивные, эмоциональные и поведенческие составляющие. В модели П. Хьюитта и Г. Флетта выделяются три разных типа стремления к высокому качеству, и каждое направление может по-своему соотноситься с откладыванием дел [1]. В представленной выборке все три типа продемонстрировали среднюю выраженность, что могло сгладить различия между студентами и уменьшить вероятность обнаружения значимых связей.

Во-вторых, на отношения между двумя феноменами могут влиять дополнительные переменные, которые не были включены в анализ. К ним относятся уровень тревожности, особенности мотивации, навыки саморегуляции и умение распределять время. Эти характеристики нередко определяют, будет ли стремление к высоким стандартам стимулировать активность или, напротив, провоцировать избегание. Можно предположить, что связь между перфекционизмом и прокрастинацией проявляется лишь тогда, когда к ним добавляются факторы вроде низкой самооценки, высокой внутренней напряжённости или недостаточной уверенности в собственных возможностях.

Другой возможный фактор – влияние переменных, которые опосредуют связь между стремлением выполнять работу качественно и склонностью откладывать задания. Ряд публикаций указывает, что между ними редко наблюдается прямая зависимость [6]. Значимую роль могут играть: уровень тревожности, самооценочность стратегии совладания. Отсутствие этих параметров в структуре анализа могло привести к тому, что часть реальных взаимосвязей осталась скрытой.

Третье объяснение связано с процессами адаптации в студенческой среде. К 2-3 курсу у большинства студентов формируется устойчивый набор стратегий, который помогает справляться с нагрузками и распределять усилия в течение семестра. Те, у кого сочетание высоких требований к качеству и умения планировать оказалось несовместимым, могли частично снизить свои ожидания от собственных результатов или выработать компенсаторные механизмы. В результате выборка может включать студентов с более сбалансированными профилями, что отражается в преобладании средних значений по большинству шкал.

Четвёртый аспект касается природы личностно обусловленной прокрастинации. Высокие значения по этой шкале ($M = 15,47$) свидетельствуют,

что откладывание задач определяется главным образом недостатками волевой регуляции и мотивации. В этом случае задержка начала работы не связана с боязнью несоответствия идеалу, а возникает из-за общих трудностей самоорганизации. Такая картина позволяет рассматривать прокрастинацию в данной группе, скорее, как проблему саморегуляции, чем как следствие стремления к высокому качеству выполнения заданий. Наконец, нельзя исключать методологические ограничения. Малый объем выборки ($n=30$) снижает статистическую мощность исследования и способность обнаруживать слабые и умеренные корреляции. Кроме того, использование опросников самоотчета создаёт риск социальной желательности ответов: студенты могли занижать показатели прокрастинации или завышать перфекционизм, стремясь соответствовать образу «идеального студента».

Проведённая работа позволила обобщить представления о проявлениях перфекционизма и прокрастинации и сопоставить теоретические положения с данными, полученными на студенческой выборке. Высокий уровень прокрастинации при умеренных стандартах качества показывает, что трудности самоорганизации могут возникать независимо от стремления выполнять задания максимально хорошо. Это подчёркивает, что откладывание дел чаще связано не с желанием достичь идеала, а с внутренними особенностями регуляции поведения, уровнем мотивации и устойчивостью к эмоциональному напряжению.

Список литературы

1. Грачева, И. И. Адаптация методики "Многомерная шкала перфекционизма" П. Хьюитта и Г. Флетта / И. И. Грачева // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, № 6. – С. 73–81. – URL: https://psychlib.ru/mgppu/periodica/PJ062006/PJ062006.html?utm_source=chatgpt.com.
2. Карловская Н.Н., Баранова Р.А. Взаимосвязь общей и академической прокрастинации и тревожности у студентов с разной академической успеваемостью // Психология в вузе. – 2008. – № 3. – С. 38–49 – URL: https://www.researchgate.net/publication/235728818_General_and_academic_procrastination_and_anxiety_in_students_with_different_progress
3. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2020. – № 2. С. 22-41. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-izucheniya-fenomena-prokrastinatsii?utm_source=chatgpt.com
4. Кормачёва И.Н., Клепикова Н.М. Прокрастинация: феномен и научная проблема // Системная психология и социология. – 2019. – № 4 (32). – С. 18–29. – URL: https://systempsychology.ru/journal/2019_32/659-i-n-kormacheva-n-m-klepikova-prokrastinaciya-fenomen-i-nauchnaya-problema.html
5. Шафеев Д.И. Стратегии совладания с прокрастинацией у студенческой молодежи // Вестник Омского университета. – 2022. – № 2. – С. 34–40. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-sovladaniya-s-prokrastinatsiey-u-studencheskoy-molodezhi>

6. Ширвари О.А., Чёрная Е.Е., Панов В.А. [и др.]. Разработка опросника для изучения склонности личности к прокрастинации // Молодой ученый. – 2015. – № 24 (104). – С. 1105–1113. – URL: <https://moluch.ru/archive/104/24362>.

© Байдимирова А.А., Селина Л.А., 2025

УДК 376.3

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Байнова Аида Раушановна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

студент 5 курса

Уфа

Научный руководитель – Фахретдинова Гульназ Фанзилевна

Аннотация: в статье рассматриваются психологические особенности запоминания зрительных образов у младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости. Раскрываются характерные трудности в формировании и воспроизведении зрительных представлений, обусловленные снижением познавательной активности, ослаблением аналитико-синтетической деятельности и неустойчивостью внимания. Анализируются результаты современных исследований, демонстрирующих взаимосвязь зрительного восприятия и памяти у детей с интеллектуальными нарушениями. Особое внимание уделяется роли комплексного коррекционно-развивающего воздействия, включающего использование средств арт-терапии, мультимедийных технологий и сенсомоторных упражнений. Отмечается значимость эмоциональной вовлечённости и педагогической поддержки в процессе формирования зрительной памяти. Материалы статьи могут быть использованы в практике учителей-дефектологов, психологов и педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: зрительная память, зрительное восприятие, младшие школьники, лёгкая умственная отсталость, когнитивное развитие, коррекционно-развивающее обучение, арт-терапия, мультимедийные технологии.

Вопрос запоминания зрительных образов у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью рассматривается не только как психолого-педагогическая проблема, но и как практическая задача организации коррекционно-развивающей деятельности учителя-дефектолога, направленной на формирование устойчивых познавательных действий и зрительных представлений у обучающихся. Научный интерес к этой теме определяется необходимостью глубокого понимания механизмов формирования зрительной памяти, которая играет ведущую роль в познавательном развитии ребёнка. В условиях умственной отсталости

процесс запоминания зрительных образов имеет специфические особенности, проявляющиеся в снижении объёма, точности, устойчивости и осмысленности запоминаемого материала. Понимание данных особенностей имеет важное значение для построения эффективных коррекционно-развивающих программ, направленных на оптимизацию когнитивной сферы ребёнка и повышение его способности к усвоению учебного материала.

Как отмечает Каляскина М.А., нарушения памяти у детей с умственной отсталостью обусловлены ослаблением замыкательной функции коры головного мозга, вследствие чего уменьшается объём и замедляется темп формирования условных связей, а также повышается их хрупкость и нестойкость [2]. Подобные нарушения приводят к тому, что у таких детей наблюдается быстрое угасание следов памяти, особенно зрительных, что выражается в трудностях удержания наглядного материала и его последующего воспроизведения. При этом дети, обладая слабым внутренним торможением, демонстрируют недостаточную концентрацию внимания на воспринимаемом объекте, что отрицательно влияет на точность воспроизведения. Вследствие этого зрительная память формируется не как осознанный познавательный процесс, а как фрагментарное накопление неустойчивых представлений, не связанных между собой логическими связями [1]. Учитывая данные особенности, педагог-дефектолог при организации коррекционно-развивающей работы должен выстраивать задания в замедленном темпе, обеспечивая многократное повторение и опору на наглядность, что способствует закреплению зрительных образов и постепенному переходу от произвольного к произвольному запоминанию.

В процессе обучения младшие школьники с лёгкой умственной отсталостью часто запоминают зрительные образы на уровне механического воспроизведения, не осмысливая их содержания. Они склонны к фиксации случайных признаков, деталей или цветовых сочетаний, которые не несут смысловой нагрузки. Такие дети «плохо понимая материал, лучше запоминают внешние признаки предметов в их случайных сочетаниях» [2]. Это объясняется неэффективностью процесса переработки информации, который у умственно отсталых детей не сопровождается полноценными мыслительными операциями анализа и синтеза. Следовательно, развитие зрительной памяти у этой категории школьников неразрывно связано с общим уровнем развития восприятия и мышления, что подтверждает взаимозависимость когнитивных функций в структуре психики ребёнка.

Мамаева А.В. подчёркивает, что эффективность развития зрительной памяти во многом определяется профессиональной компетентностью педагога-дефектолога, способного интегрировать приёмы сенсомоторного и зрительно-анализаторного тренинга в систему коррекционных занятий [3]. Автор рассматривает возможность развития зрительного восприятия и зрительной памяти через систему специально организованных упражнений, направленных на формирование зрительного анализа и синтеза. Особое внимание уделяется включению родителей в процесс коррекции, что способствует переносу сформированных умений в повседневную жизнь. Мамаева А.В. акцентирует, что педагогическая работа должна опираться на

принципы комплексности и взаимодействия всех участников коррекционного процесса, включая педагогов, психологов, дефектологов и логопедов.

В ходе анализа практических методов воздействия на зрительное восприятие и память детей с интеллектуальными нарушениями всё более очевидной становится роль творческой деятельности. Тушева Е.С. и соавторы показали, что включение средств экспрессивной арт-терапии способствует активизации зрительного восприятия и развитию способности ребёнка к узнаваниям, дифференциации и воспроизведению образов [4]. Использование нетрадиционных техник рисования, таких как монотипия, кляксография, рисование нитками или мыльной пеной, стимулирует не только зрительное внимание, но и эмоциональную сферу ребёнка, усиливая мотивацию к познавательной деятельности. Авторы подчёркивают, что подобные формы изобразительной активности позволяют детям с интеллектуальными нарушениями проявлять самостоятельность в выборе средств и способов художественного выражения, что оказывает позитивное влияние на формирование устойчивых зрительных представлений.

Важным аспектом в развитии зрительной памяти у младших школьников с умственной отсталостью является использование современных образовательных технологий. Мусаева С.Ф. отмечает, что мультимедийные технологии играют значимую роль в активизации наглядно-образного мышления детей с нарушением интеллекта [5]. Применение аудиовизуальных средств обучения способствует формированию более прочных ассоциативных связей между зрительным и слуховым восприятием, что улучшает процесс запоминания и воспроизведения зрительных образов. Мультимедиа-среда создаёт условия для многократного повторения и закрепления материала без потери интереса, а визуализация способствует развитию аналитико-синтетической деятельности. Это особенно важно, поскольку дети с лёгкой умственной отсталостью обладают сниженной познавательной активностью и низкой способностью к произвольному запоминанию.

Современные исследования показывают, что успешное развитие зрительной памяти у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью возможно при условии сочетания трёх компонентов коррекционного процесса: эмоциональной вовлечённости ребёнка, системности педагогического воздействия и опоры на сенсомоторный опыт. В ходе занятий важно не только тренировать способность к узнаванию и воспроизведению зрительных образов, но и формировать у ребёнка осознанное отношение к процессу запоминания [6]. Для этого педагог должен создавать ситуации познавательной активности, где запоминание становится не вынужденным, а мотивированным действием. Такой подход позволяет формировать у учащихся элементарные приёмы самоконтроля, анализа и сопоставления зрительных впечатлений, что в дальнейшем способствует развитию более сложных форм памяти.

Результаты анализа исследований свидетельствуют, что зрительная память у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью характеризуется недостаточной избирательностью и неточностью восприятия. Дети этой категории испытывают затруднения при необходимости удерживать в памяти одновременно несколько зрительных стимулов, часто смешивают изображения и не могут выделить существенные признаки предметов. Это указывает на необходимость включения в образовательный процесс упражнений, направленных на формирование навыков дифференцировки и обобщения зрительных признаков. Как подчёркивает Тушева Е.С., только при целенаправленном и систематическом воздействии можно добиться устойчивых положительных изменений в зрительном восприятии и запоминании у детей с интеллектуальными нарушениями [4].

Таким образом, организация коррекционно-развивающей работы по развитию зрительной памяти у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью требует от учителя-дефектолога владения системой методических приёмов, направленных на активизацию познавательной деятельности, развитие эмоционально-волевой сферы и формирование устойчивых зрительных представлений. Создание положительного эмоционального климата, использование индивидуальных и групповых форм занятий, включение игровых и арт-терапевтических методов позволяют существенно повысить эффективность коррекционно-развивающего процесса и обеспечить позитивную динамику когнитивного развития обучающихся.

Список литературы:

1. Акопян С. О. Особенности зрительной памяти у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием // Вестник магистратуры. 2023. №3-2 (138). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zritelnoy-pamyati-u-mladshih-shkolnikov-s-intellektualnym-nedorazvitiem> (дата обращения: 01.10.2025).
2. Каляскина М.А. Изучение особенностей нарушения памяти у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Достижения науки и образования. 2021. №2 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-osobennostey-narusheniya-pamyati-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 01.10.2025).
3. Мамаева А. В., Шилов С. Н., Лисова Н. А., Бедерева Н. С., Беляева О. Л. Комплексный подход к коррекции зрительного восприятия детей с интеллектуальной и сенсомоторной недостаточностью // Журнал медико-биологических исследований. 2022. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyy-podhod-k-korrekcii-zritelnoy-vozpriyatiyu-detey-s-intellektualnoy-i-sensomotornoy-nedostatochnostyu> (дата обращения: 01.10.2025).
4. Тушева Е. С., Сизова А. В., Кузьмина Е. С., Кирьянова В. С. Развитие зрительного восприятия обучающихся с интеллектуальными нарушениями средствами экспрессивной арт-терапии // МНИЖ. 2022. №3-3 (117). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-zritelnoy-vozpriyatiya-obuchayuschisya-s-intellektualnymi-narusheniyami-sredstvami-ekspressivnoy-art-terapii> (дата обращения: 01.10.2025).

5. Мусаева С.Ф. Особенности использования мультимедийных технологий в развитии наглядно-образного мышления у детей с нарушением интеллекта // Скиф. 2023. №1 (77). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-multimediynyh-tehnologiy-v-razvitii-naglyadno-obraznogo-myshleniya-u-detey-s-narusheniem-intellekta> (дата обращения: 01.10.2025).

6. Фахретдинова, Г. Ф. Взаимодействие компетентных учителей-дефектологов с родителями детей с ОВЗ / Г. Ф. Фахретдинова // Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом университете : материалы ежегодной Международной научно-практической конференции, Уфа, 27 октября 2022 года. – Уфа: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский университет науки и технологий», 2022. – С. 306-308. – DOI 10.33184/pnipoku-2022-11-27.28. – EDN WFVDZF.

© Байнова А.Р., 2025

УДК 159.944:316.472.4-053.6

ВИДЕОИГРЫ КАК ВАРИАНТ ЭСКАПИЗМА СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

Бирюкова Дарья Станиславовна

Самарский национальный исследовательский университет имени

академика С.П. Королева

бакалавр 4 ГО

Самара

Научный руководитель – Самыкина Наталья Юрьевна

Аннотация: в данной статье исследуется взаимосвязь между увлечением видеоиграми и эскапизмом. Работа строится на предположении о прямой связи между уровнем проблемного использования видеоигр и уровнем выраженности эскапизма. Результаты показали, что чем выше проблемность использования видеоигр, тем выше уровень эскапизма. Были выявлены половые различия: девушки чаще подвержены проблемному использованию, что может быть связано с мотивом целенаправленного «ухода от реальности». Влияние видеоигр неоднозначно и зависит от мотивов игрока, контекста деятельности и индивидуальных особенностей игрока.

Ключевые слова: эскапизм, видеоигры, личность, виртуальная реальность, проблемное использование видеоигр.

Игровая индустрия становится популярнее, и больше людей прибегают к видеоиграм. Видеоигры обладают рядом как плюсов, так и минусов: они являются вариантом социализации, используют когнитивные навыки и тренируют работу мозга, развивают эмпатию, позволяют самовыразиться; но могут и способствовать возникновению аддитивного

поведения, нарушению социализации, смене ценностных ориентаций в деструктивную сторону. Опыт работы с молодыми людьми показывает, что видеоигры являются одним из самых распространенных вариантов эскапизма в наши дни.

В психологическом поле эскапизм рассматривается как стремление личности уйти от действительности в мир иллюзий, фантазий в ситуации кризиса, бессилия, отчуждения. Д.Г. Литинская полагает, что эскапизм – это копинг-стратегия в экзистенциальном вакууме современного постиндустриального общества [2].

Существуют разные мнения по поводу влияния эскапизма на личность. А. Эванс полагает, что эскапизм возникает вследствие постоянного нахождения в медиапространстве. Он выделяет критерии, определяющие эскапизм как «нездоровую тенденцию»: прокрастинация – отсрочивание выполнения дел в пользу некачественного отдыха, психоз, который выражается в трудностях дифференциации реальности настоящей и виртуальной, отрицание – отказ верить в происходящее, изоляция и ригидность, последним фактором он выделяет зависимость [5].

Ф. Стенсерг создал дуалистическую модель, выделяющую мотивы эскапизма. Первым механизмом является самоподавление – человек бежит от собственных негативных черт, которые в жизни ему доставляют дискомфорт. Противоположным механизмом является самораскрытие. Тогда человек дополняет свою жизнь новшествами, занятиями, доставляющими ему удовольствие, в котором он может развиваться, достичь успехов или качественно провести время [7].

В.С. Мухина рассматривала эскапизм как «форму приспособления в субъективно усложненных условиях». Она разделила индивидуальные и групповые проявления эскапизма, поделив их на соответственно «аутизм» и «групповой эскапизм» [3]. Указывалось, что использование эскапизма является адекватным инструментом, который сопутствует нормальному развитию, но была выделена опасность в виде «капсулирования» – изоляции от общества, произошедшей вследствие слишком частых и глубоких мечтаний.

По мнению другого исследователя, А.А. Кардапольцевой, эскапизм также имеет дуалистическую природу, но в своей работе она особенно отмечает положительные функции, способствующие реализации личности в творчестве [1].

«Уход от реальности» может классически приниматься за уход в собственный мир мечтаний или в виртуальный мир, созданный кем-то другим. В современности особенно развита культура массмедиа, которая продвигает понятие «гиперреальность» с помощью разных своих продуктов [4]. Гиперреальность выступает как средство, превосходящее повседневность. Она вынуждает человека отлучиться от серой рутины и погрузиться в более привлекательное состояние. Люди хотят видеть свою жизнь особенной, выделяющейся среди прочих, поэтому они ищут

подтверждения своей уникальности в среде, где сделать это проще. Таким полем для раскрытия являются видеоигры, где существует возможность своими действиями или решениями менять предоставленное игровое пространство: сюжет, предметы, персонажа, отношения, умения, мир. Одним из важнейших механизмов погружения является желание познать новое и повлиять на существование уже изученного.

Вторым фактором может являться эмоциональная реакция в широком смысле – игрок будет эмоционально откликаться на происходящее в игре: собственные успехи, неудачи и поражения, сцены, вызывающие определенные эмоции.

Среди игроков существуют гендерные различия по мотивам и предпочтениям видеоигр. Например, у девушек гораздо более выражена эмоциональная зависимость от видеоигр как вариант копинг-стратегии или компенсации неудач в социальной сфере; они мотивированы не только испытать эмоции от результатов игры, но также более склонны играть в видеоигры ради получения рефлексивного опыта и переживания эмоций совместно с персонажем. Мужчины более мотивированы на достижение успеха в условиях конкуренции. Эскапистское поведение в таком случае проявляется в смещении достижения цели не в реальной жизни, а в виртуальной среде [6].

Гипотеза исследования заключается в том, что существует связь между уровнем проблемности использования видеоигр и уровнем выраженности эскапизма. В исследовании принимается предположение, что чем выше уровень проблемности использования видеоигр, тем выше уровень эскапизма.

В исследовании участвовало 42 человека от 18 до 25 лет, из которых 17 являются девушками, а 25 – молодыми людьми. Было изучено проблемное использование видеоигр и показатели эскапизма с помощью следующих методик: «Опросник проблемного использования компьютерных игр» (использовался двойной перевод), «Методика измерения уровня выраженности эскапизма» (Т. Н. Савченко, О. И. Теславская). Для расчета корреляций был применен критерий Спирмена.

По результатам тестирования было обнаружено, что среди 35 игроков 14,29% находятся в группе риска высокой проблемности использования видеоигр, 74,29% составляют группу умеренной проблемности, 11,43% находятся в группе низкой проблемности.

Распределение риска проблемного использования видеоигр было также определено по гендерному критерию. 12,5% молодых людей находятся в группе высокого риска, 83,33% – в группе умеренного, 4,17% – в группе низкого. У девушек процентное соотношение сильно отличается от общего и мужского – 29,41% находятся в группе высокого риска, 35,29% находятся в группе умеренного риска и 35,29% слабо подвержены риску. Скорее всего, это связано с тем, что увлечения видеоиграми среди девушек реже носит постоянный и «зависимый» характер, однако является не просто

способом отдохнуть или развить свои способности, а вариантом «уйти от реальности», что повышает риск проблемности использования видеоигр.

Был также измерен показатель эскапизма: высокий уровень выраженности эскапизма характерен 38,10% респондентов, средний уровень – 35,71%, низкий уровень – 26,19%.

Для проверки основной гипотезы использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена: была обнаружена связь между двумя показателями – проблемностью использования видеоигр и эскапизмом. По результатам расчета $\rho = 0,438$ – между приведенными выше шкалами существует умеренная положительная монотонная связь. То есть, чем выше проблемность использования видеоигр, тем выше общий уровень выраженности эскапизма.

Влияние игр как таковых не может быть генерализовано, поскольку их существует большое количество, и каждый жанр выполняет свою определенную функцию. В проведенном исследовании был получен результат, подтверждающий гипотезу о том, что показатель проблемного использования видеоигр связан с показателем выраженности эскапизма. Чем более проблемно использование видеоигр, тем выше будет уровень эскапизма. Воздействие видеоигр как способ эскапизма на человека зависит от многих факторов: мотивов игрока, контекста использования, индивидуальных особенностей игрока, умения различать и жить как в реальном мире, так и в виртуальном. Чтобы минимизировать риски негативного влияния, важно развивать культуру использования видеоигр.

Список литературы

1. Кардапольцева, А.А. Эскапизм как сложное психологическое явление в жизни общества и личности / А.А. Кардапольцева // Личность в межкультурном пространстве. – М.: РУДН, 2012. – с. 95-100.
2. Литинская, Д.Г. Экзистенциальный эскапизм как социокультурный феномен современного общества: дис. на соиск. учен. степ. к. филос. н.: 09.00.13 / Литинская Джинна Григорьевна – М., 2012. – 24 с.
3. Мухина, В.С. Групповой эскапизм и индивидуальный аутизм – компоненты социального и личностного развития на этапах отрочества и юности / В.С. Мухина // Развитие личности. – М., 2004. – №1. – с. 155-175.
4. Эко, У. История иллюзий. Легендарные места, земли и страны / У. Эко // М.: Слово, 2014. – 480 с.
5. Evans, A. This virtual life. Escapism and simulation in our media world / A. Evans // London – Fusion Press, 2001. – 275 p.
6. Shaw, A. Gaming at the edge: sexuality and gender at the margins of gamer culture // A. Shaw // MN: University of Minnesota Press. T.16. – 2015. – 328 p.
7. Stendeng, F. A Dualistic Approach to Leisure Activity Engagement – On The Dynamics of Passion, Escapism, and Life Satisfaction // F. Stendberg // University of Oslo, 2009. – p. 465-478.

© Бирюкова Д.С., Самыкина Н.Ю., 2025

УДК 811.161.1

**ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ДРУЖБА»
В ТЕКСТЕ, ПРЕДНАЗНАЧЕННОМ ДЛЯ ДЕТСКО-
ЮНОШЕСКОЙ АУДИТОРИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА
Д. ЕМЦА «ТАНЯ ГРОТТЕР И МАГИЧЕСКИЙ КОНТРАБАС»)**

Бурухин Владислав Витальевич

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа отечественной филологии

аспирант 3 ГО

Уфа

Научный руководитель – Салимова Лира Марселевна

Аннотация: статья посвящена исследованию языковых единиц, репрезентующих концепт «дружба» в романе Д. Емца «Таня Гроттер и магический контрабас» для детско-юношеской аудитории. Осуществляется лексический, концептуальный, лингвокультурологический анализ; выделяется ядро концепта, приядерная зона и периферия. Проведенное исследование показывает, что в романе Д. Емец воплощает представления о дружбе, сложившиеся в рамках русской лингвокультуры. Семантическая оппозиция «ложная дружба» – «настоящая дружба», воспитательная функция, реализующаяся в тексте благодаря репрезентации концепта в произведении, выявляются как характерные особенности концепта «дружба» в фантастической литературе для детско-юношеской аудитории.

Ключевые слова: концепт, дружба, детско-юношеская аудитория, фантастика, русская лингвокультура

Феномен дружбы оказывается чрезвычайно важен для русской ментальности. А. Вежбицкая указывает на высокую степень «культурной разработанности» [3, с. 29] концепта «дружба» в русской национальной картине мира и подчеркивает: «Значимость беззаветной дружбы в русской иерархии ценностей, нашедшая свое отражение в русской литературе и, как мы увидим, в русском языке, подтверждается и социологическими исследованиями» [3, с. 105]. Авторы монографии «Антология концептов» О.А. Арапова, Р.М. Гайсина делают вывод о том, что данный концепт в русском языке представлен широким лексико-семантическим полем, и выделяют функционально-семантическую триаду, составляющую ядро концепта: «друг – дружить – дружба, поскольку в ней реализуются главные когнитивно обусловленные позиции, отражающие в обыденном сознании носителей языка ситуацию дружбы: субъект (участник ситуации) – предикат (функциональное наименование ситуации) – абстрактное имя

(интерпретация ситуации, взятой в отрыве от модально-временного фактора)» [1, с. 58].

Определение дружбы находим в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой: «ДРУЖБА, -ы, ж. Близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов. Давнишня д. Д. одноклассников. Не в службу, а в дружбу (не по обязанности, а из дружеского расположения; разг.). П прил. дружеский, -ая, -ое» [5, с. 181]. Таким образом, приядерную зону концепта можно определить лексемами «близость», «доверие», «взаимость», «привязанность», «интерес».

В «Русском ассоциативном словаре», выполненном под руководством Ю.Н. Караулова, размещены следующие наиболее частотные реакции на стимул «дружба»: «крепкая», «народов», «любовь», «верная», «навек», «врозь» [6]. Ассоциации демонстрируют, что концепт «дружба» занимает важное место в русской лингвокультуре: словосочетания «дружба навеки», «дружба народов» являются в современном языке наследием прошлого века (эпохи СССР) (словосочетание «дружба крепкая» тоже может пониматься не только в прямом смысле, но и как аллюзия на советскую детскую песню «Настоящий друг», ставшую прецедентным текстом); «дружба врозь» является фразеологической единицей. Лексемы, перечисленные в «Русском ассоциативном словаре», составляют периферию концепта «дружба».

Значимость концепта «дружба», его роль в русской языковой картине мира хорошо исследованы учёными (А. Вежбицкая, А.Д. Шмелёв, О.А. Арапова, О.М. Лунцова, М.А. Хизова, Е.В. Урынсон, А. Адем и др.). Целью же нашего исследования является определение специфики репрезентации концепта «дружба» в фантастической литературе для детского и юношеского возраста. Актуальность обусловлена особенной значимостью феномена дружбы для детей и подростков. Дмитрий Емец, чей роман был выбран в качестве материала для анализа, является автором целого ряда произведений в жанре фантастики, предназначенных для молодой аудитории (серии «Таня Гроттер», «Мефодий Буслаев»); первые три книги серии «Таня Гроттер» являются пародией на полюбившуюся подросткам историю о Гарри Поттере (популярность этой серии оказалась настолько высока, что имя мальчика-волшебника стало прецедентным); интерес детей и подростков как к обыгрываемому Емцом тексту, так и к его собственному роману обуславливает релевантность выбранного материала для темы нашего исследования. Отметим также, что как «Гарри Поттер», так и «Таня Гроттер» – истории о магически одарённых детях-сиротах, в которых дружба играет особую роль.

В тексте романа встречаются как лексемы, составляющие ядро концепта «дружба» («друзья», «друг» как субъект, «дружба» как понятие и «дружить» как процесс), так и словообразовательные дериваты: «по-дружески», «дружильный», «дружелюбно». Важной особенностью

репрезентации концепта «дружба» в романе Д. Емца как в образце фантастической литературы для детско-юношеского возраста является многогранность дружбы: дружба настоящая и ложная формирует один из идейных конфликтов романа и учит детей и подростков отличать одно от другого (проявляется воспитательная функция текста). В случае если речь идёт о ложной дружбе, лексемы, репрезентующие концепт, приобретают отрицательные коннотации и имеют иронический подтекст; например, лексема «друг» используется для иронического описания дяди Германа, злого родственника Тани: *«...эта перекошенная от злости физиономия принадлежит самому доброму депутату, другу детей и инвалидов, бескорыстному жертвователю старых носков и всего лишь на годик просроченных консервов»* [4, с. 41]. Оказионализм «дружильный» тоже выражает иронию автора и его персонажей по отношению к дружескому подарку Шурасика – одноклассника Тани, тайно служащего антагонисту романа. Поэтому иронический подтекст присутствует в большинстве предложений, где фигурирует словосочетание «дружильное сердечко» (значок, якобы подаренный одноклассникам с целью обозначить дружеские отношения, но на самом деле призывающий демона-убийцу): *«Воображаю, как огорчится Шурасик, если не увидит завтра на тебе свое дружильное сердечко»* [4, с. 141]; *«Я представила себе титанов с “дружильным” значком Шурасика на груди...»* [4, с. 143]. Интересно, что ярко выраженной отрицательной коннотации у лексемы «дружильный» не наблюдается, и, когда вскрывается истинный смысл подарка Шурасика, это прилагательное исчезает из текста:

«– А как здорово я придумал с сердечками! – продолжал Шурасик. – Все вы нацепили их на грудь...»

– Чтобы поддержать тебя! Понимаешь ты – поддержать!

– Нет, это ложь! – завизжал Шурасик» [4, с. 204].

Так, в финале романа читатель узнает, что дружелюбие мальчика-волшебника было ложным. Отсутствие явной негативной коннотации у лексемы, репрезентующей концепт «дружба», выражает имплицитное предостережение автора юному читателю: к красивым дружеским жестам, особенно на публику, нужно относиться с осторожностью, не доверять полностью человеку, который способен на такие жесты. Предательство Шурасика остановить не удаётся: его дружба коннотируется значением лжи, чтобы ребёнок или подросток самостоятельно мог прожить опыт ложной дружбы в безопасных условиях – на страницах фантастического произведения.

Интересно также то, что отрицательные коннотации в тексте приобретает лексема «подруга» (являющаяся семантически равноценным женским аналогом лексемы «друг»), например: *«Среди них у Тани не было ни одной подруги, а если такая ненадолго и появлялась, ее тотчас начинали высмеивать Пипа и все ее подхалимы. Поэтому ни одна подруга не*

оставалась рядом с Таней надолго» [4, с. 21]. Всего в романе обнаруживается 4 контекста употребления данной лексемы, но ни в одном из них она не имеет положительной эмоциональной окраски: *«Толкая друг друга, подружки метались по комнате и по лоджии»* [4, с. 61] (речь идёт о злобной названной сестре Тани, Пипе, и её подруге-подхалимке); *«Причем досталось и маячившей поблизости Рите Шито-Крыто, одной из гробыниных подруг»* [4, с. 109] (в данном случае речь тоже не идёт об истинной дружбе, так как это дружба между «темными» магами, идеологически противопоставленных «светлым» в романе). До финала романа у Тани так и не появляется ни одной настоящей подружки, но появляются два верных друга-мальчика. Такая интерпретация женской дружбы связана в первую очередь с тем, что «Таня Гроттер» является пародией на «Гарри Поттера» (что за рубежом привело к признанию первых трёх книг серии плагиатом): автор намеренно не изменяет гендерный состав гриффиндорской троицы главных героев, но на первый план вместо Гарри Поттера выводит Гермину, переосмысленную в российских реалиях под именем Тани. У подобной репрезентации женской дружбы как части цельного концепта «дружба» есть и психологическое основание: как указывают психологи, «отсутствие адекватных образцов для идентификации приводит к формированию искажённых представлений о маскулинности или фемининности у подростков-сирот» [2, с. 50].

Однако, как уже было отмечено выше, в романе представлена как ложная или невозможная по каким-то причинам дружба, так и истинная, что находит отражение в положительно коннотированных лексемах. Прежде всего, это лексемы, относящиеся к ядру концепта: «друг» (*«Отныне я твой друг навсегда, если ты, конечно, захочешь»* [4, с. 82]), «дружба» (*«Если ее родители были в дружбе с титанами, значит, ей ничто не угрожает»* [4, с. 139]), «друзья» (наиболее частотная лексема в тексте: встречается 10 раз, причем только единожды имеет иронический подтекст). В одном из контекстов, включающих слово «друзья», встречается лексема, относящаяся к приядерной зоне концепта: *«Даже близкие друзья ей не верят»* [4, с. 141]. К языковым единицам, имеющим положительную эмоциональную окраску, можно отнести наречия «по-дружески», «дружелюбно»: *«Сарданапал по-дружески обнял Таню за плечи и провел ее в кабинет»* [4, с. 87], *«Потом на мгновение приостановился и – возможно, это только показалось Тане – дружелюбно подмигнул ей»* [4, с. 30].

Соотношение в тексте частей речи, к которым относится лексика с положительными и отрицательными коннотациями, демонстрирует авторскую концепцию дружбы, соответствующую русскому менталитету: настоящая дружба – не слова, а действия. Троица друзей Д. Емца, заменивших Гермину, Рона и Гарри, дружеские отношения почти не обсуждает: мальчик Баб-Ягун один раз предлагает Тане свою верную дружбу, они скрепляют союз жестом и больше никогда об этом не говорят.

В то же время Шурасик единственный вербализует лексему процессуального признака дружбы: только в его речи и в предложениях, где он является субъектом или объектом действия, появляется глагол «дружить»: *«Шурасик выглядел довольным и умиротворенным. Еще бы: ведь с ним теперь все дружили»* [4, с. 119]; *«Тогда будут говорить, что я дружу сам с собой»* [4, с. 145]. В конце романа читатель обнаруживает, что Шурасик не мог выстроить дружеские отношения ни в мире «лопухоидов» (магглов, обычных людей), ни в мире магов: *«Меня снова не любили, и тогда я задумал вот что: отплатить разом всем – и лопухоидам, и волшебникам!»* [4, с. 157]. Вербализованная в речи, но неискренняя дружба Шурасика, влюбленного в себя самого, противоположна национальной картине мира: «русскому языковому сознанию присуща своеобразная человеко-другоцентричность <...> Для русской лингвокультуры концепт “дружба” выступает ценностной доминантой, которая предопределяет соборный тип русской ментальности» [7, с. 19]. Соборность выражается в тексте с помощью лексемы «друзья», маркирующей единство друзей: Тани, Баб-Ягуна и Ваньки.

Ещё одна лексема, репрезентующая концепт «дружба» в романе – «приятель». Она, несомненно, относится к периферии концепта: см. «ПРИЯТЕЛЬ, -я, м. 1. Близкий и дружески расположенный знакомый. Старинный мой п. 2. Фамильярное обращение к незнакомому лицу. Эй, п.,посторонись-ка! П ж. приятельница, -ы (к 1 знач.). П прил. приятельский, -ая, -ое (к 1 знач.)» [5, с. 604]. Как единица, находящаяся на периферии концепта, лексема «приятель» не несёт такой смысловой нагрузки, как лексемы ядра и приядерной зоны. «Приятель» в тексте как является обозначением хорошего знакомого (*«Гуня Гломов и его приятель Юра Идиотсюдов быстро метнули туда несколько костей»* [4, с. 108]), так и выступает полноценной заменой слова «друг» (реже, что постулирует особую значимость дружбы, характерную для русской лингвокультуры) (*«Таня понимала огорчение своего приятеля»* [4, с. 140]).

В тексте встречается трансформированное устойчивое выражение с лексемой «дружба»: *«Настоящая дружба, как и настоящая любовь, всегда требует жертв»* [4, с. 82]. Трансформация – способ показать иронию по поводу рискованного рукопожатия Тани и Баб-Ягуна в воздухе; иронически пересказанное известное выражение служит демонстрации романтической, подростковой дружбы, хорошо знакомой аудитории романа.

Частотный анализ подтверждает репрезентацию концепта «дружба» в романе в рамках русской лингвокультуры: «друг» – 3 раза, «дружить» – 4 раза, «дружба» – 4 раза, «подруга» – 4 раза, «друзья» – 10 раз, «приятель» – 9 раз, «дружильный» – 3 раза, «дружелюбно» – 1, «по-дружески» – 1. Как отмечает автор диссертации «Концепт “дружба” в русской и английской лингвокультурах» М.А. Хизова, концепциеобразующим признаком для дружбы в русской языковой картине мира является «признак

добродетельности, главными субпризнаками которого являются единение, святость, самопожертвование» [7, с. 17]. Для русских дружба – это единство субъектов, а не отдельные субъекты процесса: отсюда высокая частотность лексемы «друзья». Национальными представлениями о дружбе, воплощёнными в языке, объясняется и такая же высокая частотность лексемы «приятель»: «Семантика дружбы у русских обязательно включает в себя такие признаки, как стабильность, постоянство, надёжность» [7, с. 18]. Для русских людей подружиться – значит стать частью некоего единства и сохранять верность своим друзьям (неслучайно в «Русском ассоциативном словаре» на периферии концепта фигурируют лексемы «крепкая», «верная», «навек»).

Таким образом, Д. Емец имплицитно передает в романе представления о дружбе, характерные для русской лингвокультуры, и осуществляет это в рамках жанра, понятного детско-юношеской аудитории, – фантастический роман. Ориентация на детско-юношескую читательскую аудиторию определяет такую особенность репрезентации концепта, как семантическая оппозиция «ложная дружба» – «истинная дружба». В романе «Таня Гроттер и магический контрабас», как в художественной литературе для детско-юношеской аудитории, репрезентация концепта «дружба» позволяет реализоваться в тексте воспитательной функции, обучить ребёнка или подростка, как выбирать друзей, быть хорошим другом и распознавать тех, с кем не стоит дружить.

Список литературы

1. Арапова О. А., Гайсина Р. М. Дружба // Антология концептов: В 2 т. / Под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. – Т. 1. – Волгоград : Парадигма, 2005. – С. 58-79.
2. Бубнова И. С., Рерке В. И. Исследование особенностей гендерной идентичности у девочек-сирот подросткового возраста // Педагогический имидж. – 2021. – № 1 (50). – С. 49–61. – С. 50.
3. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / Пер. с англ. А. Д. Шмелева. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
4. Емец Д. Таня Гроттер и магический контрабас. – М. : Эксмо, 2025. – 352 с.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. – М. : «А ТЕМП», 2004. – 944 с.
6. Русский ассоциативный словарь / под ред. Ю. Н. Караулова. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://thesaurus.std-555.ist.mospolytech.ru/dict/> (дата обращения: 08.11.2025)
7. Хизова М. А. Концепт «дружба» в русской и английской лингвокультурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2005. – 20 с.

© Бурухин В.В., Салимова Л.М., 2025

УДК 376.3

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-
ДЕФЕКТОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ
ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Буторина Мария Валентиновна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

студент 5 курса

Уфа

Научный руководитель – Фахретдинова Гульназ Фанзильевна

Аннотация: в контексте реализации ФГОС для обучающихся с интеллектуальными нарушениями актуальной задачей становится интеграция современных технологий в практику учителя-дефектолога. Статья раскрывает потенциал цифровых, сенсомоторных и интерактивных технологий как средства преодоления системного недоразвития познавательной сферы у младших школьников. Описывается специфика применения технологий виртуальной реальности, биоуправления, интерактивных сред и сенсорной интеграции для целенаправленного развития восприятия, памяти, внимания и мышления. Доказывается, что комплексное использование данного инструментария позволяет создавать адаптированную образовательную среду, мотивирующую ребенка к познавательной деятельности и обеспечивающую достижение планируемых результатов АООП.

Ключевые слова: младшие школьники с интеллектуальными нарушениями, познавательные процессы, учитель-дефектолог, современные коррекционные технологии, интерактивные среды, биоуправление, сенсорная интеграция, виртуальная реальность.

Анализ требований Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [1] позволяет констатировать, что современная система образования ориентирована на обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех категорий детей, включая учащихся с интеллектуальными нарушениями (ИН). В данном контексте подтверждается актуальность исследования особенностей развития их познавательных процессов, поскольку именно эта сфера является фундаментом для успешного освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП).

Стойкое недоразвитие познавательной деятельности, обусловленное органической природой интеллектуального нарушения, проявляется в тотальной недостаточности высших психических функций, что создает значительные препятствия для социальной адаптации и интеграции данной категории детей. Своевременное выявление специфики и потенциальных возможностей развития познавательной сферы младших школьников с ИН выступает необходимым условием для проектирования эффективного коррекционно-развивающего сопровождения, направленного на преодоление и предупреждение вторичных отклонений в развитии.

Познавательные процессы представляют собой фундаментальный компонент человеческой психики, обеспечивающий получение, переработку, хранение и использование информации об окружающем мире и о самом себе. Их изучение занимает центральное место в системе психологического знания, поскольку именно через призму этих процессов осуществляется контакт индивида с объективной реальностью. Понимание сущности и закономерностей развития познавательной сферы является ключевым для решения широкого круга теоретических и практических задач в таких областях, как педагогика, клиническая психология, эргономика и искусственный интеллект.

Проведенный анализ различных теоретических подходов позволяет констатировать отсутствие в современной психологии унифицированной позиции относительно природы и состава познавательных процессов. Несмотря на это, в представленных концепциях прослеживается ряд фундаментальных положений, образующих общее проблемное поле. Так, в работах Филимоновой О. Г. и других исследователей утверждается взгляд на познавательные процессы как на систему психологических функций, ответственных за построение субъективной картины мира, где ключевая роль отводится ощущению, восприятию, памяти, мышлению и воображению.

Углубленный анализ мышления как центрального процесса, проведенный А. В. Брушлинским и С. Л. Рубинштейном, раскрывает его сущность в качестве высшей формы опосредованного и обобщенного познания действительности, осуществляемого через систему логических операций, таких как анализ, синтез, сравнение, абстракция и обобщение. Наиболее целостное объяснение генезиса познавательной сферы предлагается в рамках культурно-исторической теории Л. С. Выготского, получившей дальнейшее развитие в трудах А. Н. Леонтьева, В. С. Мухиной и их последователей. Данный подход постулирует социальный контекст как первооснову развития, где когнитивное становление ребенка является результатом сотрудничества с носителем культурного опыта. Согласно этой логике, каждый психический процесс претерпевает качественную трансформацию из натуральной, произвольной формы в высшую

психическую функцию, обладающую свойством произвольности и опосредованности знаковыми системами.

Таким образом, синтез рассмотренных позиций позволяет определить познавательные процессы как сложное, системное и социально обусловленное образование, развитие которого в онтогенезе, особенно в критический дошкольный период, представляет собой интериоризацию внешних форм совместной деятельности и овладение культурными средствами, что в конечном итоге приводит к формированию произвольной и осознанной познавательной деятельности личности.

Можно выделить следующие виды познавательных процессов: ощущения – отражение отдельных свойств предметов и явлений при непосредственном воздействии раздражителей на органы чувств; восприятие – синтез отдельных изолированных ощущений в целостный образ; память – запечатление, сохранение и воспроизведение следов прежнего опыта. Выделяют сенсорную, кратковременную и долговременную память; воображение – способность создавать образы и идеи, которые не существуют в реальности; внимание – процесс сосредоточения психических ресурсов на определённой информации или задаче. Существует несколько видов внимания: произвольное, непроизвольное и постпроизвольное. Мышление – познавательный процесс, характеризующийся обобщённым и опосредованным отражением окружающей действительности. Позволяет получать знания о таких объектах, свойствах и отношениях мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания [5].

Развитие познавательных процессов представляет собой сложный, многоплановый и гетерохронный процесс, подчиняющийся действию как общих, так и специфических для каждого процесса закономерностей. Анализ онтогенеза позволяет выделить две фундаментальные линии развития: натуральную и культурную. Натуральное развитие обусловлено процессами биологического созревания организма и нервной системы, в то время как культурное развитие детерминировано усвоением общественно-исторического опыта через обучение и воспитание [6, с. 35].

В целом, познавательные процессы являются сложной, иерархически организованной системой, сущность которой заключается в активном и целенаправленном построении субъективной модели объективного мира. Развитие данной системы в онтогенезе подчиняется действию общепсихологических закономерностей, проходя путь от натуральных форм к высшим психическим функциям через процесс интериоризации внешних социальных форм деятельности. Ключевыми детерминантами развития выступают биологическое созревание, усвоение культурно-исторического опыта через знаковые системы, а также характер ведущей деятельности на каждом возрастном этапе. Понимание этих механизмов создает необходимую теоретическую основу для организации

целенаправленного формирования познавательной сферы в образовательной практике.

Одним из наиболее перспективных направлений является использование интерактивных цифровых сред. Специализированное программное обеспечение и образовательные платформы, используемые на интерактивных досках и планшетах, позволяют трансформировать абстрактные учебные задачи в наглядные и динамичные формы [2]. Например, задания на сортировку объектов по сенсорным эталонам способствуют развитию восприятия, а игры на запоминание последовательностей и поиск парных изображений целенаправленно тренируют объем и точность мнемических процессов. Ключевым преимуществом цифровых технологий выступает возможность индивидуальной настройки уровня сложности и темпа предъявления материала, а также обеспечение немедленного положительного подкрепления, что критически важно для поддержания мотивации у детей с интеллектуальными нарушениями [6].

Особого внимания заслуживают технологии виртуальной и дополненной реальности (VR/AR), которые открывают новые возможности для создания контролируемой и безопасной иммерсивной среды. В условиях виртуальной реальности ребенок может отрабатывать навыки пространственного восприятия и наглядно-действенного мышления, манипулируя объектами в трехмерном пространстве, что практически недостижимо с традиционным дидактическим материалом. Приложения дополненной реальности, «оживляющие» статичные изображения в учебниках или на карточках, превращают процесс восприятия в активное исследование, значительно усиливая познавательный интерес и способствуя формированию более устойчивых и дифференцированных образов [7].

Существенный прорыв в развитии произвольной регуляции, лежащей в основе произвольного внимания и памяти, обеспечивают технологии на основе биологической обратной связи (БОС). Аппаратные комплексы, регистрирующие физиологические параметры (пульс, ритм дыхания, мышечный тонус), позволяют ребенку в игровой форме научиться осознанно управлять своим психофизиологическим состоянием. Успешное выполнение упражнения, например, удержание в состоянии спокойной концентрации для управления персонажем на экране, напрямую тренирует навык саморегуляции, который затем переносится на учебные ситуации, требующие сосредоточения и волевого усилия [3, с. 325].

Не менее важную роль играют технологии сенсорной интеграции и адаптивной двигательной активности. Современное оборудование сенсорных комнат, тактильные панели, балансировочные доски и динамические маты направлены на упорядочивание и обогащение сенсорного опыта ребенка. Стимуляция тактильной, вестибулярной и проприоцептивной систем создает надежную нейрофизиологическую базу

для последующего развития более сложных познавательных функций, таких как пространственное мышление и речь. Двигательные упражнения, выполняемые на нестабильных поверхностях, не только улучшают координацию, но и напрямую способствуют развитию межполушарного взаимодействия и концентрации внимания [4, с. 109].

Таким образом, современный инструментарий учителя-дефектолога представляет собой интегративную систему, объединяющую цифровые, аппаратные и сенсомоторные технологии. Их системное и дидактически обоснованное применение позволяет выстраивать индивидуальные траектории развития, целенаправленно воздействуя на ключевые дефициты познавательной сферы младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Создание обогащенной и мотивирующей образовательной среды через использование VR/AR, БОС-комплексов и интерактивных сред является не просто техническим усовершенствованием, а качественным скачком в практике коррекционной педагогики, открывающим новые возможности для преодоления барьеров в learning и социальной адаптации данной категории детей.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/70860670/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения 17.09.2025)

2. Акбашева Р.С. Развитие психических познавательных процессов детей в ходе обучения в школе // Ученые записки университета Лесгафта. 2020. №10 (188). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-psihicheskih-poznavatelnyh-protsessov-detey-v-hode-obucheniya-v-shkole> (дата обращения: 17.09.2025).

Девдариани Н.В., Рубцова Е.В. Роль обобщающей функции мышления // АНИ: Педагогика и психология. – 2020. – №3 (32). – С. 325-328

3. Коваль, В.А. Проблемы обучения детей с умственной отсталостью / В.А. Коваль, М. Р. Абдулганиев // Инновационная наука. – 2021. – №7. – С. 109-111

Кодирова М.К. Роль познавательных процессов в формировании и развитии познания у детей 6-7 лет // Евразийский Союз Ученых. 2020. №10-1 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-poznavatelnyh-protsessov-v-formirovanii-i-razvitii-poznaniya-u-detey-6-7-let> (дата обращения: 17.09.2025).

4. Кузьмин И.А. Мышление как высший психический познавательный процесс и его связь с другими познавательными процессами. Дайджест социальных исследований. 2022 – № 4 – с. 13-17

5. Мохова, Д. А. Разработка методики формирования познавательного интереса к изучению английского языка у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья как в рамках программы «обучение служением»/ Д. А. Мохова, Г. Ф. Фахретдинова // Педагогическая наука и современное образование : Материалы ежегодной Международной научно-практической конференции, Уфа, 20 мая 2025 года. – Уфа: Уфимский университет науки и технологий, 2025. – С. 327-331.

6. Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – Москва : Просвещение, 1964. – 352 с.

7. Фахретдинова, Г. Ф. Инструменты для анализа данных о детях с ОВЗ / Г. Ф. Фахретдинова, И. В. Варуха, И. В. Кузнецова // Вестник ЗКУ. – 2025. – № 1(97). – С. 13-18. – DOI 10.37238/2960-1371.2960-138X.2025.97(1).2. – EDN XFXHAN.

© Буторина М.В., 2025

УДК 159.9

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ СОМАТИЧЕСКОГО ЗАБОЛЕВАНИЯ

Быстров Георгий Александрович

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

магистрант 2 ГО

Уфа

Научный руководитель – Ахмадеева Елена Владимировна

Аннотация: статья посвящена анализу личностных детерминант качества жизни при соматических заболеваниях. Рассматриваются такие ключевые факторы, как нейротизм, толерантность к неопределенности, осмысленность жизни, самоэффективность и копинг-стратегии. Особое внимание уделяется роли тревожности и внутренней картины болезни в процессе адаптации. Подчеркивается важность учета личностных особенностей для разработки эффективных психологических вмешательств.

Ключевые слова: качество жизни, соматические заболевания, личностные детерминанты, тревожность, адаптация.

В отечественной и зарубежной психологии идет поиск способов объяснения, понимания и коррекции личностных изменений в различных негативных жизненных ситуациях. Ситуация болезни зачастую рассматривается как ситуация личностного кризиса, с одной стороны

приводящего к нарушению психологической сферы, а с другой создающего потенциал к развитию личности.

Множество исследований подтверждают тот факт, что под воздействием процессов, связанных с заболеванием, происходит изменение психической жизни больного, проявляющееся в трансформации системы личностных смыслов, перестройке иерархии мотивов и ценностей, а также в изменении характера его межличностных отношений. Особую значимость в этом контексте приобретает феномен нарастающей тревожности, которая, будучи изначально ситуационной, постепенно приобретает характер личностного свойства, пронизывая все уровни взаимодействия человека с миром. Хроническое переживание неопределенности, связанное с прогнозом заболевания, эффективностью лечения и изменением социального статуса больного, создает устойчивую почву для формирования механизмов психологической защиты, которые, хотя и выполняют адаптивную функцию на начальных этапах, в дальнейшем часто ограничивают возможности личностного функционирования, фиксируя пациента на патологических способах совладания со стрессом.

Кроме того, существуют другие клинико-психологические явления, возникающие в ответ на соматическое неблагополучие, такие как сложности в эмоциональной регуляции, склонность к катастрофизации, снижение толерантности к фрустрации и своеобразная трансформация временной перспективы, когда настоящее воспринимается через призму страдания, а будущее представляется лишенным смысла и перспектив. При этом важно отметить, что сама болезнь создает уникальный психологический контекст, в котором обостряются как уязвимые, так и сильные стороны личности, выявляя ее скрытые ресурсы и дефициты, что в конечном итоге определяет индивидуальную траекторию адаптации или дезадаптации к новым условиям жизни [2, 5].

На сегодняшний день вектор терапии направлен преимущественно на корректирование нарушенных функций организма, в результате чего без должного внимания оказываются сохраненные стороны личности, которые формируют её адаптационный потенциал, в том числе способность к осмысленному отношению к болезни, сохранная рефлексия, духовные ориентиры и социальные связи, способные стать опорой в процессе лечения и реабилитации. Такой односторонний подход, фокусирующийся преимущественно на биологическом аспекте заболевания, игнорирует целостность человеческого бытия, оставляя за рамками терапевтического процесса те внутренние резервы, мобилизация которых могла бы не только смягчить психологическую реакцию на болезнь, но и превратить кризис в точку личностного роста, где переосмысление ценностей и поиск новых смыслов открывают путь к более глубокому пониманию себя и своих возможностей даже в условиях физического нездоровья [4].

Личностные особенности больного соматическим заболеванием определяют его стратегии совладания, психоэмоциональное состояние и, в конечном счете, качество жизни. Преморбидные черты личности во многом предопределяют, станет ли болезнь путем к дезадаптации или станет вызовом, мобилизующим его внутренние ресурсы. Ключевыми детерминантами в этом процессе являются специфические черты характера, такие как нейротизм и способность личности переносить состояние неопределенности, которое неизбежно сопровождает хронический недуг. Высокий уровень нейротизма, характеризующийся повышенной склонностью к возникновению негативных эмоций, напрямую связан с более низкими показателями качества жизни, особенно в ее физическом аспекте [8]. Эта связь опосредована интенсивной и часто хронической тревогой, которая не только истощает психологические ресурсы пациента, но и может усугублять соматическое состояние через механизмы вегетативной дисрегуляции и стрессового ответа. Соматическая тревога, при которой индуктором переживаний выступают телесные симптомы, формирует порочный круг: тревога усиливает восприятие физического дискомфорта, что, в свою очередь, провоцирует новый виток беспокойства о здоровье, значительно ухудшая субъективное благополучие [1].

Особую роль в контексте хронической болезни играет толерантность к неопределенности, которая представляет собой личностный ресурс, позволяющий человеку без выраженного дискомфорта существовать в условиях неоднозначности, непредсказуемости и дефицита информации о своем состоянии и прогнозе течения болезни. Заболевание постоянно сталкивает пациента с ситуациями неясности, непоследовательности симптомов и непредсказуемости течения болезни. Интолерантность к этому состоянию, тесно связанная с высоким нейротизмом, закономерно приводит к росту тревожности, дезадаптивным стилям решения проблем, таким как избегание или импульсивные действия, и отказу от активного участия в лечебном процессе. Напротив, более толерантная личность демонстрирует позитивную проблемную ориентацию и рациональный стиль копинг-поведения, что позволяет ей сохранять психологическое благополучие и поддерживать более высокий уровень функционирования, несмотря на объективную тяжесть заболевания. Таким образом, толерантность к неопределенности выступает буферным фактором, смягчающим дезадаптивное влияние тревожности на качество жизни [6, 7].

Помимо индивидуальных характеристик человека, значимым ресурсом, опосредующим влияние личности на качество жизни, является социальная поддержка. Установлено, что развитые социальные связи не только сами по себе способствуют более здоровой и продолжительной жизни, но и нивелируют негативное влияние одиночества и изоляции, которые повышают риск депрессии и тревожных расстройств. Для личности с низкой толерантностью к неопределенности доверительные отношения с

врачом и поддержка близких становятся тем внешним источником структурирования реальности, который помогает компенсировать внутренний дефицит устойчивости к неясности. Социальная поддержка выступает одним из «источников когнитивной схемы», помогающих пациенту интерпретировать пугающие стимулы, связанные с болезнью, и снижать интенсивность переживания неопределенности. Следовательно, личностные детерминанты, такие как нейротизм и толерантность к неопределенности, взаимодействуют с факторами социального окружения, формируя комплексную систему, которая либо способствует адаптации и сохранению приемлемого качества жизни, либо ведет к дезадаптации и психологическому неблагополучию в условиях соматического заболевания [7].

Кроме того, нельзя недооценивать роль такого личностного ресурса, как осмысленность жизни, которая выступает важным буфером против деструктивного влияния болезни на психологическое благополучие. Пациенты, лучше сохраняющие способность находить смысл жизни даже в условиях физического страдания, демонстрируют значительно более высокие показатели качества жизни, особенно в ее психологическом аспекте. Эта способность переосмысливать жизненные ценности и находить новые ориентиры в изменившейся реальности тесно связана с феноменом посттравматического роста, когда кризис, вызванный болезнью, становится точкой для личностной трансформации. Такие пациенты часто отмечают, что болезнь помогла им пересмотреть жизненные приоритеты, укрепить близкие отношения и обрести новое понимание себя [3].

Важным аспектом, требующим внимания в контексте личностных детерминант качества жизни, является специфика внутренней картины болезни - того сложного, многоуровневого образования, которое включает в себя не только когнитивное понимание заболевания, но и его эмоциональное принятие, и поведенческие реакции. Тип отношения к болезни, формирующийся у пациента, во многом определяется его преморбидными личностными особенностями. Так, например, тревожные личности склонны формировать ипохондрический тип внутренней картины болезни, с концентрацией на субъективных болезненных ощущениях и постоянным поиском подтверждений тяжести своего состояния. Это неизбежно ведет к снижению качества жизни, поскольку эмоциональные ресурсы тратятся не на адаптацию, а на бесплодное самокопание и катастрофизацию.

Стоит отдельно отметить значение такого конструкта, как самоэффективность в контексте управления заболеванием. Вера пациента в свою способность контролировать симптомы и влиять на течение болезни оказывает прямое воздействие на его приверженность лечению и общее психологическое состояние. Пациенты с высокой самоэффективностью демонстрируют более активную жизненную позицию, чаще следуют

рекомендациям врачей и в меньшей степени подвержены выученной беспомощности. При этом самоэффективность тесно связана с локусом контроля здоровья - убежденностью в том, что исход заболевания зависит от собственных усилий пациента, а не только от действий медицинского персонала или случайных обстоятельств [9].

Не менее значимым представляется анализ защитно-совладающего поведения как опосредующего звена между личностными особенностями и качеством жизни. Выбор стратегий совладания со стрессом болезни во многом определяется базисными личностными характеристиками. Проблемно-ориентированный копинг, направленный на активное решение возникающих трудностей, ассоциирован с более высоким качеством жизни, в то время как избегающее поведение и эмоционально-ориентированные стратегии часто коррелируют с повышенной тревожностью и депрессивной симптоматикой. При этом эффективность различных копинг-стратегий может варьировать в зависимости от стадии заболевания и конкретных жизненных обстоятельств пациента, что указывает на необходимость индивидуального подхода в психологическом сопровождении.

Особого внимания заслуживает динамический характер взаимосвязи личностных особенностей и качества жизни при хронических заболеваниях. С одной стороны, базисные личностные черты выступают предикторами адаптации к болезни, с другой - сам опыт жизни с хроническим заболеванием может приводить к определенной трансформации личности. Длительное физическое страдание, вынужденные изменения образа жизни и социальной активности неизбежно накладывают отпечаток на характерологический облик пациента. Эта двусторонняя связь создает сложную систему взаимовлияний, где изначальные личностные особенности определяют траекторию адаптации, которая в свою очередь модифицирует проявления этих особенностей [10].

В заключение стоит подчеркнуть, что понимание личностных детерминант качества жизни при соматических заболеваниях открывает возможности для разработки персонализированных психологических вмешательств. Учет индивидуально-личностных особенностей пациента позволяет не только прогнозировать течение адаптационного процесса, но и целенаправленно работать с наиболее уязвимыми звеньями этой системы - будь то низкая самоэффективность, неконструктивные копинг-стратегии или искаженная внутренняя картина болезни. Такой подход соответствует современной парадигме холистической медицины, рассматривающей пациента как целостную личность, а не просто носителя заболевания.

Список литературы

1. Акарачкова Е.С. Тревога у соматического пациента: миф или реальность? // РМЖ. – 2024. – № 5. – С. 2–6.

2. Василенко Т.Д. Время человеческого бытия как содержание жизненного пути личности // Российский научный журнал. – 2011. – № 6 (25). – С. 119–124.

3. Корабельникова Е.А. Современный подход к диагностике и терапии тревожных расстройств // Терапевтический журнал. – 2018. – № 7–8. – С. 63–69.

4. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.

5. Николаева В.В. Психосоматика: телесность и культура: учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2009. – 311 с.

6. Сачкова М.Е., Семенова Л.Э. Толерантность к неопределенности и суеверность как личностные ресурсы решения социальных проблем учащейся молодежью // Психолого-педагогические исследования. – 2024. – Т. 16, № 1. – С. 3–20.

7. Сирота Н.А., Фетисов Б.А. Феномен неопределенности при соматических заболеваниях // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2024. – Т. 12, № 1 (44). – С. 69–83.

8. Karmakar R., Chakravorty R. Do personality traits predict the quality of life among adolescents? // Psychological Science and Education. – 2025. – Vol. 30, No. 4. – P. 120–129.

9. Wolters C., Gerlach A.L., Pohl A. Interoceptive accuracy and bias in somatic symptom disorder, illness anxiety disorder, and functional syndromes: A systematic review and meta-analysis // PLOS ONE. – 2022. – Vol. 17, No. 8.

10. Zhou Y., Cheng P., Huang M., Liu K., Li H., Li Q., Chen J., Cheng G., Zhao Y. Somatic symptoms and their association with anxiety and depression in Chinese patients with cardiac neurosis // The Journal of International Medical Research. – 2019. – Vol. 47, No. 10. – P. 4920–4928.

© Быстров Г.А., 2025

УДК 159.9

**ИЗУЧЕНИЕ СЕЗОННОГО АФФЕКТИВНОГО
РАССТРОЙСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

*Вахидова Лола Ганиевна,
Любавцева Екатерина Андреевна
Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии
Студенты 3-го курса
Уфа*

Научный руководитель – Селина Лада Алексеевна

Аннотация: сезонное аффективное расстройство – форма депрессии, связанная с изменением времени года. В статье рассматриваются его причины, симптомы и эволюционные корни, описанные Р. Нессе и Н. Розенталем. Особое внимание уделено роли медиа: с одной стороны, они повышают осведомлённость о САР, а с другой стороны способствуют упрощению и искажённой популяризации.

Ключевые слова: депрессия, САР, медиа, субсиндромальные формы САР, светотерапия.

В современном мире сезонное аффективное расстройство приобретает всё большую популярность. Каждую осень большинство людей испытывают упадок сил, подавленность, состояние апатии. Кто-то объясняет это осенней хандрой или нехваткой солнца, а кто-то обращается к врачу и слышит диагноз «сезонное аффективное расстройство». В последние годы интерес к этой теме возрос, особенно в широком информационном пространстве.

Интернет, социальные сети и популярные медицинские ресурсы активно распространяют информацию о САР, что способствует его известности, но при этом одновременно формируя неоднозначное восприятие. Но где проходит грань между обычной усталостью и клиническим подтверждённым расстройством?

Рассмотрим этот вопрос с точки зрения психического расстройства – депрессии. Депрессия – это не сбой системы, а сигнал к тому, что текущие

цели недостижимы и необходимо переосмыслить направление действий [3, с. 112].

По мнению Рэндольфа Нессе депрессия является естественным механизмом, который выработался в ходе эволюции. Она выполняет защитную функцию и помогает человеку остановиться, если усилия больше не дают результата. Такие моменты можно рассчитывать, как сигнал о том, что нужно переосмыслить свои цели и выбрать другой путь. Р. Нессе считает, что в древние времена подобная реакция помогла нашим предкам экономить силы и избегать опасных ситуаций. В связи с этим депрессия может трактоваться, как способ адаптации для психики в стрессовых ситуациях. [3, с. 110-135].

Современные исследования подтверждают, что депрессия имеет сложную, многофакторную природу, в которой эволюционные механизмы взаимодействуют с биологическими, психологическими и социальными факторами. Так, в рамках биопсихосоциальной модели депрессия рассматривается, как результат сочетания генетической предрасположенности, особенностей личности, нарушения нейромедиаторного обмена и влияния стрессовых событий [2, с. 6-8].

Таким образом, идеи Р. М. Нессе получили продолжение в современных взглядах. Сегодня депрессия рассматривается не только как следствие эволюционных механизмов, но и как результат сложного взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов.

Одной из форм депрессии является сезонное аффективное расстройство. САР характеризуется сезонной периодичностью основных депрессивных эпизодов. Наиболее распространён зимний тип САР, впервые подробно описанный Норманом Розенталем и коллегами в 1984 году [8, с. 72-80]. Он развивается преимущественно в осенне-зимний период, когда продолжительность светового дня сокращается.

В этот сезон организм человека реагирует на дефицит солнечного света изменением циркадных ритмов, повышенной выработки мелатонина и снижением уровня серотонина, влияющих на сон и настроение [7, с. 41-56, 6]. Люди с зимним типом САР часто ощущают постоянную сонливость, повышенную утомляемость, упадок сил и мотивации. У них усиливается аппетит, особенно к углеводам, что может приводить к набору массы тела, феномен, который Розенталь описывал как «адаптивный отклик, утративший свою биологическую пользу» [7, с. 45].

Летний тип САР встречается реже, но не менее интересен для клиницистов. Его симптомы почти противоположны зимнему: нарушается сон, снижается аппетит, наблюдаются тревожность, раздражительность и потеря веса. Исследования показывают, что на развитие этой формы влияет сочетание длинного светового дня, жары и изменений в терморегуляции [6]. У жителей южных регионов или людей с высокой светочувствительностью

такие состояния могут усиливаться в жаркие месяцы, особенно при дефиците сна и повышенной социальной активности.

Помимо этих типов, исследователи выделяют атипичные и субсиндромальные формы САР [1]. При атипичном течении симптомы не укладываются строго в классические рамки. Например, у человека могут сочетаться сонливость с тревожностью или потеря аппетита с выраженной апатией. В субсиндромальных вариантах сезонные колебания настроения выражены мягче, так как человек ощущает снижение энергии или мотивации, но сохраняет способность к активной жизни. Что касается интереса к сезонным колебаниям настроения, он возник задолго до появления термина «сезонное аффективное расстройство».

Ещё в XIX веке врачи заметили связь между временем года и изменениями психоэмоционального состояния пациентов, однако систематическое изучение этого феномена началось лишь во второй половине XX века. Понятие САР впервые было введено американским психиатром Норманом Розенталем и его коллегами из Национального института психического здоровья в 1984 году [8, с. 72-85]. Они описали группу пациентов, у которых симптомы депрессии проявлялись в основном в осенне-зимний период и заканчивались с приходом весны.

Согласно данным Н. Розенталя, ключевым механизмом возникновения САР считается нарушение циркадных ритмов и дисбаланс гормонов мелатонина и серотонина, вызванный сокращением светового дня [7, с. 41-56]. Эти процессы приводят к типичным симптомам, как апатии, сонливости, снижению концентрации и настроения.

Понимание природы и механизмов сезонного аффективного расстройства позволило сформировать чёткие диагностические критерии. В настоящее время САР признаётся в ведущих международных классификациях психических расстройств – DSM-5 и МКБ-11, где рассматривается как особый вариант депрессивного эпизода с сезонным паттерном течения. В соответствии с DSM-5, САР не выделяется как отдельный диагноз, а описывается как «большое депрессивное расстройство с сезонным паттерном».

Для постановки диагноза необходимо, чтобы депрессивные эпизоды возникали в одно и то же время года (чаще осенью или зимой) на протяжении двух лет; между эпизодами наблюдалось полное или почти полное восстановление состояния; чтобы сезонность не объяснялась внешними факторами (например, потерей работы в определённое время года) [1, с. 186-188].

Основными симптомами являются понижение настроения, сонливость, повышенный аппетит, снижение энергии и социальной активности [8, с. 75]. Эти симптомы имеют ярко выраженную сезонную динамику, что отличает САР от других форм депрессий.

С клинической точки зрения, диагностика САР требует комплексного и динамического подхода. Врач оценивает не только интенсивность симптомов, но и их повторяемость, связь с определённым временем года. Для уточнения диагноза часто используется календарь настроения, который пациент ведёт в течение нескольких месяцев, а также шкалы оценки депрессии (например, шкала Гальминтона (НАМ-D) или Бека [7, с. 52-56].

На сегодняшний день САД имеет прочную научную клиническую основу, но оно всё чаще воспринимается как явление, выходящее за пределы медицины. В последние годы о САР говорят в блогах, на новостных сайтах, социальных сетях. Такое внимание, с одной стороны, способствует росту осведомлённости, но с другой порождает упрощённую и трендовое восприятие этого состояния. В медийном пространстве сезонная депрессия нередко описывается как «осенняя грусть» или «естественная апатия», что снижает серьёзность отношения к расстройству.

Пользователи интернета активно делятся своим опытом, обсуждают нехватку солнца и усталость, однако редко отличают временное снижение настроения от клинически выраженного состояния [9, с. 530-532].

При чрезмерном распространении психологических терминов в медиа, возникает риск их десенсибилизации – когда серьёзные понятия теряют научные значения и превращаются в модные метафоры.

Научные исследования показывают, что распространение психологических терминов в интернет пространстве может приводить к поверхностному пониманию расстройств, когда информация воспринимается как знание, но не сопровождается реальным пониманием симптомов, диагностических критериев и необходимости профессиональной помощи [9, с. 531].

В результате, даже при повышенной информированности общество иногда недооценивает серьёзность сезонного аффективного расстройства и его возможные последствия для здоровья. Что касается профилактики, главным его элементом является увеличение воздействия света, а также комплекс мер, направленных на снижение развития расстройства, такие как физическая активность, здоровое питание и социальная поддержка. Важно чаще находиться на дневном свете и проводить время на свежем воздухе, также использовать естественное освещение дома и на работе, так как на сегодняшний день наблюдается тенденция к неестественному освещению внутри помещения.

В некоторых случаях рекомендуется использование светотерапии – специальных ламп, имитирующих солнечный свет, что помогает предотвратить развитие симптомов [4]. менее значима регулярность режима сна и бодрствования. Следует ложиться и вставать в одно и то же время, соблюдать гигиену сна, то есть избегать яркого экрана перед сном, кофеина и алкоголя. Регулярная физическая активность улучшает

настроение, повышает уровень энергии и помогает стабилизировать биоритмы.

Важную роль играет и социальная активность. Осенне-зимний период часто связан с уменьшением общения и уединением, что усугубляет симптомы расстройства. Поэтому рекомендуется заранее планировать встречи с друзьями, участие в мероприятиях, хобби и другие формы общения.

По данным исследований Калифорнийского университета, социальная вовлечённость является одним из ключевых факторов профилактики депрессивных состояний [4]. Для некоторых людей, у которых САР повторяется ежегодно, врач может рекомендовать медикаментозную профилактику. Например, препарат бупропион (пролонгированного действия) показал эффективность в снижении риска рецидива при начале приёма до наступления сезона [5].

Решение о лекарственной профилактике принимается врачом-психиатром индивидуально. Сезонно аффективное расстройства представляет не просто «осеннюю усталость», а клинически подтвержденную форму депрессии, в основе которой лежит сложное взаимодействие биологических, социальных и психологических факторов. Идеи Розенталя Нессе о депрессии как адаптивном механизме, а также труды Нормана Розенталя, впервые описавшего САР, позволяют рассматривать это расстройство не как «модную концепцию», а как клинически подтвержденную форму депрессии.

Однако в условиях современного информационного общества наблюдается двойственный эффект. С одной стороны, растет осведомленность о САР, с другой стороны термины психиатрии нередко упрощаются и теряют научную точность. Популяризация темы в медиа способствует интересу к проблеме, но может формировать поверхностное восприятие и снижать серьезность отношения к расстройству.

Список литературы

1. American Psychiatric Association. *Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам (DSM-5)* / Пер. с англ. – Вашингтон: American Psychiatric Association, 2013. – С. 186–188.
2. Вознесенская Т. Г. Современные проблемы диагностики и терапии сезонного аффективного расстройства // *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*. – 2013. – № 8. – С. 6–8.
3. Nesse R. М. Хорошие причины плохих чувств: почему эволюция допускает тревожность, депрессию и другие психические расстройства / Пер. с англ. – М.: Альпина нон-фикшн, 2021. – С. 110–135.

4. NCBI Bookshelf. Seasonal Affective Disorder: Treatment and Prevention [Электронный ресурс]. – National Center for Biotechnology Information, 2023. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books> (дата обращения: 11.11.2025).
5. O'Brien L. M., et al. Bupropion XL for the Prevention of Seasonal Affective Disorder: A Systematic Review // *European Journal of Public Health*. – 2015.
6. Partonen T., Magnusson A. Seasonal Affective Disorder: Practice and Research. – Oxford: Oxford University Press, 2001.
7. Rosenthal N. E. Winter Blues: Seasonal Affective Disorder – What It Is and How to Overcome It. – New York: Guilford Press, 1993. – 41–56 с.
8. Rosenthal N. E., Sack D. A., Gillin J. C., Lewy A. J., Goodwin F. K., Davenport Y. et al. Seasonal Affective Disorder: A Description of the Syndrome and Preliminary Findings with Light Therapy // *Archives of General Psychiatry*. – 1984. – Т. 41, № 1. – С. 72–80.
9. Rüsch N., Angermeyer M. C., Corrigan P. W. Mental Illness Stigma: Concepts, Consequences, and Initiatives to Reduce Stigma // *European Psychiatry*. – 2005. – Т. 20, № 8. – С. 530–532.
10. UC Davis Health. Social Engagement and Mental Health: Preventing Seasonal Depression [Электронный ресурс]. – University of California, 2023. – URL: <https://health.ucdavis.edu> (дата обращения: 11.11.2025).

© Вахидова Л.Г, Любавцева Е.А., 2025

УДК 159.922.7 + 616.899-055.52 + 316.472.4

СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С РАС КАК ПРЕДИКТОР УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ

Вачаева Анастасия Михайловна,

Галина Камилла Эдуардовна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии.

студенты 4 курса

Уфа

Научный руководитель - Ахмадеева Елена Владимировна

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь стратегий совладающего поведения (копинга) с удовлетворенностью браком у родителей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра (РАС). В качестве основных стресс-факторов выделяются: специфика психофизиологического развития ребёнка, переживание социальной изоляции и нарушения во внутрисемейной коммуникации. Анализ копинг-стратегий проводится в рамках дихотомии «эмоционально-ориентированный» и «проблемно-ориентированный» копинг. На основе анализа эмпирических данных подтверждается наличие гендерной специфики в их использовании: матери склонны к более частому применению эмоционально-ориентированных стратегий, в то время как отцы отдают предпочтение стратегиям проблемно-ориентированным. В качестве основного вывода исследования следует, что снижение удовлетворённости браком в семьях, воспитывающих детей с РАС, детерминировано не столько внешним стрессом, сколько внутренней рассогласованностью копинг-стратегий супругов, которая закономерно трансформируется в хронические конфликты.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, удовлетворенность браком, копинг-стратегии, хронический стресс.

В современном научном мире отмечается повышенное внимание к факторам, влияющим на психологическое благополучие семьи и каждого её члена. Особую актуальность данная проблема приобретает в семьях, воспитывающих нетипичных детей, в частности с расстройством аутистического спектра (РАС).

Семейное функционирование данных семей подвержено возникновению постоянных препятствий, связанных со спецификой развития ребенка. Это могут быть трудности в процессе воспитания,

барьеры в социальном взаимодействии, дефицит в знаниях по обращению с ребенком, а также сложности в организации коррекционно-реабилитационного процесса. Родители, в свою очередь, играют важную роль в процессе адаптации ребенка. Они создают определенную среду для развития и познания мира. В процессе выстраивания этой среды супруги могут испытывать негативные эмоциональные состояния. Проявление таких состояний разнообразно от тревоги, страха, чувство отчужденности до пренебрежения и собственной вины. Постоянное нахождение в негативной среде приводит к эмоциональному выгоранию и образованию хронического стресса, что в свою очередь деструктивно сказывается на супружеских и детско-родительских отношениях [6].

Совокупность факторов, прогрессирующих эмоциональное выгорание и стресс в семьях с ребенком РАС, можно систематизировать следующим образом.

К первому фактору отнесем специфику психофизиологического развития ребёнка. Тяжесть симптомов, проявляющаяся в сенсорных перегрузках: яркий свет, шумные компании и излишние прикосновения. Они чаще всего происходят в людных местах, вызывая как у ребенка, так и у самих родителей чувство беспокойства, растерянности. Проявление расстройства речи ввиду: эхолалий, замен местоимений, нарушения интонации или речевой каденции, усложняют процесс коммуникации [8]. Исследования показали, что родители недооценивают такой симптом, как «непонимание речи». Они принимают ситуативно речевые реакции за настоящее понимание речи. [3]. Стереотипии - повторяющиеся движения, которые не контролируются. Зачастую усложняют социальное взаимодействие, процесс обучения и требуют определенной коррекции.

На фоне определённых задержек психического развития возникают потребности в формировании навыков самообслуживания и гигиены. Обучение данным навыкам затрачивает большое количество сил и выдержки как ребёнка, так и родителей, и является необходимым для дальнейшей самостоятельной жизни. [2, 11]. Кроме того, присутствуют такие особенности, как предпочтения в выборе пищи, нарушения сна из-за неудобного положения или проявление гиперчувствительности. Они также создают некоторые неудобства в общении со сверстниками и обучении в учреждениях [2]. В свою очередь дети с аутизмом испытывают трудности в распознавании своих эмоций и понимании эмоций окружающих, что создает трудности при коммуникации и соблюдении социальных норм. [4].

Второй фактор связан с нарушениями во внутрисемейной коммуникации. Ведущий специалист в области психотерапии и реабилитации детей с расстройством аутистического спектра И.Б. Карвасарская отмечает важность правильно выстроенных внутрисемейных

отношений, потому что они играют особую роль в поддержке и развитие ребенка. Она подчеркнула, что для родителей одним из препятствий становится признание и понимания диагноза своего ребенка. [1].

Также у матери прогрессирует тревожность и возникает стресс на фоне неоправданных надежд на будущее малыша. Это эмоциональный контакт: улыбка, движение ручками, ножками, взгляд, обращенный на нее, которого не происходит. Мама не получает должного отклика, и образуется чувство недовольства по отношению к материнству [1]. Эмоциональный стресс матери непосредственно влияет на супружеские отношения. Она может не замечать мужа, находясь под воздействием беспокойства за ребенка и постоянной заботе о нем, становясь более раздражительной, уставшей и озлобленной. У отца семейства возникает постоянное чувство дискомфорта, стресса и эмоциональной отдаленности. Ко всему этому увеличивается страх за будущее своего чада, постоянная тревога, в контексте вопроса: «Кто будет заботиться о нем, когда нас не станет?» [6]. Происходит нарушение семейной системы, где выпадение одного из членов семьи неизбежно затрагивает всех остальных. И создается непрерывная нагрузка, требующая постоянного решения, адаптации и использования копинг-стратегий [11].

Третий фактор захватывает систему поддержки и переживание социальной изоляции. В систему поддержки приближенного круга лиц входят друзья и родственники. Они, как правило, знают о сложившейся ситуации в семье, многие из них проходят те же этапы, что и сами родители аутичного ребенка. Одно из отечественных исследований, в котором было собрано 604 анкеты из 43 регионов, показало, что реакция родственников имеет сдвиг в сторону положительных ответов по опросу. Это показывает, что, зная всю ситуацию и путь, они остаются, поддерживают супругов, что хорошо сказывается на их отношениях, а в дальнейшем на развитие ребёнка. Однако, есть отрицательные показатели, но они значительно ниже. Результаты опроса по отношению к друзьям тоже в большинстве положительны, многие относятся с пониманием, а некоторые так же и помогают [4]. Тем не менее, со стороны друзей показатели по шкалам «Стали избегать», «Исчезли», превалируют нежели у родственников, что показывает непонимание и исчезновение поддержки с их стороны.

Рассматривая отношения с обществом, можно наблюдать негативную отдачу. У детей с РАС присутствуют особые нарушения, которые привлекают больше внимания к ребёнку, вызывая неоднозначные реакции, стигматизируя отношением к ним [6]. По мнению родителей, из опроса: негативные реакции людей могут быть связаны с проявлением у ребенка агрессии, аффективных вспышек, непристойного поведения, которое по мнению окружающих вытекает из-за плохого воспитания, распушенности.

Иногда окружающие думают, что аутичные дети могут быть опасны для их нормотипичных детей. А на самом деле люди недостаточно или искажённо информированы о данном диагнозе [1, 4].

Описанные выше факторы накладываются друг на друга, создавая стрессовую обстановку внутри семейной системы. В такие моменты ключевым ресурсом для преодоления трудностей и сохранения семьи является то, как именно родители воспринимают ситуацию и какими способами пытаются с ней справиться. Они оказываются перед необходимостью формировать эффективные способы преодоления – копинг-стратегий, совладающее поведение.

Копинг-стратегия или совладающее поведение – это социальное поведение человека, с помощью которого можно справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией. Нужно активно взаимодействовать с ситуацией, либо приспосабливаться к ней. Первые зарубежные исследования в данном направлении начали Н. Хан, Р. Лазарус, С. Фолкман, в отечественной Н. А Сирота, В.М. Ялтонский, И. М. Никольская, Р. М. Грановская [9].

Р. Лазарус, С. Фолкман соотносили совладающее поведение с решением проблем, когда сама проблема имеет значение и поэтому создает трудную жизненную ситуацию. Она непосредственно связана с высоким риском для человека, и одним из требований для ее решения является адаптивная возможность [5]. Они в процессе работы поделили стратегии на два направления. К первой относят стратегии, направленные на решение проблем с помощью анализа и поиска решения в определенной ситуации. Ко второй группе отнесли стратегии, направленные на эмоциональное реагирование. Поэтому первые проблемно-фокусированные, а вторые эмоционально - фокусированные [9].

В отечественной психологии Т. Л. Крюкова вместе со своими учениками на протяжении 10 лет проводила исследования, которые позволяют рассмотреть совладающее поведение как адаптивное с точки зрения личного развития, благополучия и ресурсов. Она дала свое определение совладающему поведению, назвав его необходимым поведением личности для того, чтобы справиться с трудной ситуацией, используя при этом осознанные действия, характерные адекватным личностям. Татьяна Леонидовна выделила три основных стиля совладения: проблемно-ориентированный, эмоционально-ориентированный и избегание [9].

В связи с этим возникает вопрос о преобладающих стратегиях совладания со стрессом в семьях, воспитывающих аутичного ребенка. Существует несколько эмпирических исследований в этой области, позволяющих выявить некоторые закономерности.

Исследование, проведенное R. Hastings с коллегами, показало, что матери чаще используют эмоционально-ориентированное преодоление, чем отцы. В теоретической работе Haytham Al-Oran, Lee KhuanHUAN, Lim Poh Ying и Ola Hassouneh также отмечено, что матери предпочитают эмоционально-ориентированный подход, а отцы — проблемно-ориентированный. Это указывает на гендерные различия в стратегиях преодоления трудностей в семейной системе [13]. И данный факт может неоднозначно влиять на удовлетворенность браком. С одной стороны, грамотное распределение ролей, а с другой стороны различие как источник непонимания друг друга и конфликтов. В последнем случае может произойти столкновение сторон матери и отца. Первая может воспринимать стратегию второго, отстранено и безэмоционально. Или же отец может расценить это как чрезмерную эмоциональную реакцию – эти причины не приводят к конструктивным решениям.

Исследования Мухиной С. Е. и Федосеевой Е. П. показали, что родители детей с РАС менее устойчивы психологически, чем родители детей без особенностей. Они отметили, что родители с аутичным ребёнком чаще используют стратегии: бегство и избегание, что приводит к накоплению проблем и усилению стресса. Родителям в данной ситуации свойственна «концентрация на эмоциях», они более погружены в них. Поэтому у них часто наблюдается фиксация на негативном и психологическом истощении из-за постоянного нахождения в одной эмоциональной среде. Еще был проведен корреляционный анализ, который показал, что развитие жизнестойкости может стать ключевым механизмом в переходе между негативными и положительными копинг-стратегиями [5]. Постоянная фиксация на негативных моментах и концентрация на отрицательных эмоциях создают отдаление, истощение в супружеской паре, что ведет к неудовлетворённости браком.

Опираясь на данные показатели, можно сказать, что специфика совладающего поведения становится значимым предиктором удовлетворенности браком в семьях, которые воспитывают детей с РАС.

В контексте исследования удовлетворённость браком понимается как комплексная субъективная оценка, формируемая у супругов ввиду качества их отношений. Данный конструкт является многомерным и охватывает ключевые аспекты функционирования диады, такие как: эмоциональная близость (уровень эмпатии, доверия и интимности); взаимопомощь и взаимоподдержка (способность и готовность партнёров оказывать практическую и психологическую помощь); согласованность позиций и ценностей (гармоничность взаимодействия и единство взглядов при решении совместных задач) [7]. Таким образом, удовлетворённость браком выступает в работе в качестве интегрального показателя, отражающего

успешность адаптации супружеской системы к хроническому стрессу, обусловленному воспитанием ребёнка с РАС.

Результаты одного из опросов показали, что матери часто испытывают неудовлетворенность браком и одновременно неуверенность в себе как в родителе [10]. Говоря о выводах, проведенный анализ позволяет констатировать, что стратегии совладающего поведения оказывают непосредственное влияние на качество супружеских отношений в семьях, воспитывающих детей с РАС.

Основной проблемой выступает рассогласованность в выборе копинг-стратегий, обусловленная гендерными различиями: как правило, матери фокусируются на эмоционально-ориентированном копинге (эмоциональная поддержка), в то время как отцы предпочитают проблемно-ориентированные стратегии (практическое решение задач). Эта дивергенция в подходах создает почву для возникновения хронических межличностных конфликтов.

В противовес дезадаптивному сценарию существуют адаптивные паттерны семейного функционирования. К ним относятся: совместное решение проблем, которое способствует укреплению семейных уз и повышению сплоченности диады; привлечение ресурсов социальной поддержки (со стороны близких), что позволяет снизить психологическую нагрузку на супружескую подсистему и минимизировать внутреннюю напряженность.

Эмпирические исследования подтверждают, что именно фактор согласованности действий супругов, а не объективная тяжесть стрессовой ситуации, является предиктором устойчивости брака. Следовательно, продуктивность и согласованность копинг-стратегий супругов выступает одним из ключевых факторов супружеской удовлетворённости в семьях с детьми с РАС.

Проведенный анализ эмпирических данных позволяет утверждать, что стратегии совладающего поведения (копинга) родителей детей с РАС выступают значимым предиктором уровня удовлетворённости браком.

В условиях хронического стресса, обусловленного комплексом специфических факторов (особенности развития ребёнка, социальная стигматизация, бытовые трудности), совладающее поведение супругов выполняет направляющую функцию, определяя траекторию развития их отношений. Критическим фактором становится не объективная тяжесть стрессовой ситуации, а способность диады к согласованным и кооперативным действиям, включающим взаимную поддержку и эффективную коммуникацию.

Таким образом, полученные результаты имеют важное практическое значение: целенаправленная психологическая работа с копинг-стратегиями

супружеской пары, направленная на выработку согласованных и продуктивных моделей преодоления трудностей, может рассматриваться в качестве высокоэффективного инструмента психологического вмешательства, способствующего повышению качества супружеских отношений и уровня семейной адаптации в целом.

Список литературы

1. Карбовничая В. Р., Чумакова И. В. Проблемы функционирования семьи и семейного воспитания детей с расстройством аутистического спектра //Инклюзия в образовании. – 2024. – Т. 9. – №. 1. – С. 33.
2. Кузьмина, А. С., Стоянова, И. Я., Кривошей, К. О., Лещинская С.Б. (2024). Родительское выгорание и проактивное совладающее поведения матерей, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра. Российский психологический журнал, 21(2), 101-118, <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.2.6>
3. Морозов, С.А., Морозова, С.С., Морозова, Т.И. (2021). Исследование отношения родителей к особенностям развития своих детей с аутизмом. Аутизм и нарушения развития, 19(4), 32-39.
4. Морозов, С. А., Морозова, С. С., Тарасова, Н. В., Чигрина, С. Г. (2023). Исследование отношений внутри семьи, имеющей ребенка с аутизмом, и ее отношений с социальным окружением. Аутизм и нарушения развития, 21(1), 86-93. <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210110>
5. Мухина С. Е., Федосеева Е. П. Жизнестойкость родителей детей с аутизмом в контексте системного подхода // Системная психология и социология. 2024. № 2 (50). С. 28–43. DOI: 10.25688/2223-6872.2024.50.2.3
6. Первушина, О. Н., Киселева, О. В., Мурашова, Т. А., Дорошева, Е. А. (2021). Эмоциональное состояние родителей детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Вопросы психического здоровья детей и подростков, 21(1), 14-22
7. Попова, Е. Д. Особенности удовлетворенности браком у супругов, воспитывающих детей с аутизмом / Е. Д. Попова, О. В. Тимофеева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 38 (433). – С. 200-203. – URL: <https://moluch.ru/archive/433/95073>.
8. Сланова Б. А., Сланова А. А. Аутизм: Причины, Формы проявления// Научный Лидер // Учредители: Общество с ограниченной ответственностью Международный издательский дом" ВОРЛДСАЙПАБЛ". – 2022. – №. 30. – С. 66-67.

9. Журавлева А. Л., Крюковой Т. Л., Сергиенко Е. А. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Журавлева А. Л., Крюковой Т. Л., Сергиенко Е. А.: Институт психологии РАН, 2008. – 474 с.
10. Филиппова М.С., Летягин П.И. Психическое здоровье родителей детей с расстройствами аутистического спектра: теоретические аспекты// Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. № 07 (72).
11. Ягудина, Э. Р. Хронический стресс и копинг-стратегии у родителей детей с расстройствами аутистического спектра: анализ долгосрочных последствий для психического здоровья / Э. Р. Ягудина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2025. – № 38 (589). – С. 45-47. – URL: <https://moluch.ru/archive/589/128607>.
12. Hastings R. P. et al. Systems analysis of stress and positive perceptions in mothers and fathers of pre-school children with autism //Journal of Autism & Developmental Disorders. – 2005. – Т. 35. – №. 5.
13. Haytham A. O. et al. Coping mechanism among parents of children with autism spectrum disorder: a review //Iranian journal of child neurology. – 2022. – Т. 16. – №. 1. – С. 9.

© Вачаева А.М., Галина К.Э., 2025

УДК 141.319.8

**ФРАГМЕНТАРНОСТЬ, РЕАКТИВНОСТЬ И ЦЕЛОСТНОСТЬ:
ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ВНУТРЕННЕГО СОСТОЯНИЯ
ЧЕЛОВЕКА**

Вильданова Мариам Ураловна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии,

Аспирант 2 Г.О Уфа

Научный руководитель – Елхова Оксана Игоревна

Аннотация: современная коммуникационная среда усиливает внутренний разлад человека: быстрые реакции, фрагментарное восприятие и смена контекстов нарушают способность удерживать связь между различными уровнями опыта. Ограниченность сознания делает этот процесс более выраженным: отдельные состояния начинают развиваться самостоятельно, не согласуясь друг с другом. В статье анализируются структурные механизмы такого расхождения и показывается, что внутренние процессы личности функционируют как система отношений, в которой реакции легко утрачивают меру и формируют нестабильные конфигурации. Обосновывается, что устойчивость внутреннего опыта возможна лишь при ориентации на принцип, не зависящий от текущих состояний сознания и способный организовать разрозненные элементы опыта в целостную структуру.

Ключевые слова: фрагментарность сознания, внутреннее расхождение, реактивность, целостность, принцип единства.

Современная коммуникация развивается стремительно. Мы обмениваемся сообщениями быстро, часто импульсивно, почти не оставляя времени на осмысление. Внешне это создаёт впечатление активной вовлечённости: человек постоянно взаимодействует, реагирует, комментирует, участвует в обсуждениях. Но если присмотреться внимательнее, становится заметно, что такая насыщенность не ведёт к углублению взаимопонимания.

В этом проявляется характерная черта современной культуры: многочисленные связи не обеспечивают целостности. Человек может постоянно быть на связи и при этом ощущать растущую внутреннюю дистанцию – между собственными мыслями, чувствами и действиями. Разрыв возникает не из-за отсутствия общения, а из-за того, что скорость обмена информацией вытесняет способность удерживать более широкий контекст.

Эта фрагментарность затрудняет повседневное взаимодействие:

эмоции усиливаются быстрее, чем становятся понятными; решения принимаются до того, как появляется их обоснование. Человек ориентируется на непосредственный стимул и редко успевает увидеть ситуацию в целом. То есть извне приходит стимул, и он на него реагирует. О стимуле и реакциях на этот стимул в начале XX века были исследования физиолога, создателя науки о высшей нервной деятельности академика И.П. Павлова [1, с. 21-24].

Сознание человека имеет ограничения, мы способны фиксировать лишь малую часть происходящего и редко улавливаем более широкие связи между событиями. Человеческое внимание избирательно: оно фокусируется на одном участке ситуации, оставляя остальное на периферии. Такое восприятие можно сравнить с лучом фонарика в тёмной комнате: то, что попадает в луч света, становится важным и определяющим, а всё остальное исчезает из поля зрения, хотя именно оно может задавать общий контекст. Из-за этого человек часто реагирует не на реальную структуру события, а на его локальный фрагмент.

Фрагментарность современного сознания проявляет более глубокую проблему, связанную с самой природой человеческого «я». Человек воспринимает себя как автономного субъекта, который действует, принимает решения и определяет собственные состояния. Однако философские традиции, крайне далекие друг от друга по времени и культурному контексту, сходятся в том, что личность не является цельной и самостоятельной сущностью.

В марксистской философии человек определяется как совокупность общественных отношений. Это определение было сформулировано К. Марксом в «Тезисах о Фейербахе»: *«Сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений»* [2]. Это не характеристика внешнего окружения человека, а указание на внутреннюю структуру, которая формируется не из индивидуального выбора, а из включенности в связи, не контролируемые сознанием. Реакции и представления индивида в этом контексте являются не выражением автономной сущности, а эффектами тех отношений, в которые он включён.

В классической философии буддизма есть понятие упадана, которое раскрывает одного из аспектов человека – привязанности, когда он, воспринимая объект, отождествляется с ним. Так, человек, схватывая объект и мир в целом, конструирует себя. Отношение к телу, к переживаниям, к другим людям, к происходящему формирует конфигурацию человека, не как субстанции, а как движущихся структур привязанностей. В упадане Будда видел причину внутренней зависимости человека от своих привязанностей, но и причину порабощения в сансаре. В этой связи он говорил о непривязанности как основе освобождения – нирваны. Буддийская логика взаимозависимого возникновения человека и мира явлений показывает, что любые качества – «хорошее» и «плохое»,

«длинное» и «короткое» существуют лишь относительно этих явлений и не принадлежат вещам сами по себе. «Зависимое возникновение» означает, что одна вещь появляется в зависимости от другой, в то время сама по себе она не обладает никаким конкретным существованием. То же самое относится и ко всему остальному миру: «хорошее» зависит от «плохого», а «плохое» – от «хорошего». Всё подобно этому. То же относится и к человеку: он проявляется только через общественные отношения и никогда не существует как самодовлеющая и замкнутая отдельность. Понятие «общественные отношения», передающее значение всеобщей относительности, обусловленности, взаимозависимости человека мироздания, отсутствия в нём какой бы то ни было самостоятельной, независимой сущности, включая и самого человека [3, с. 73-74].

М.К. Мамардашвили, размышляя о природе сознания, также указывал, что значительная часть того, что человек считает своими переживаниями и решениями, возникает в слоях, не поддающихся прямому наблюдению. Он пишет: «В самом деле, ведь когда мы сталкиваемся, например, с феноменом любви, то так или иначе допускаем, что ее внешнее выражение (то, как она реализуется, высказывается, проявляется в тех или иных поступках) может порой не иметь ничего общего с действительным положением дела. И, следовательно, по явлениям нельзя судить о том, что является, наблюдается... Существо, которое не хочет расставаться с привычной ему жизнью, подставляя в этом случае под действительную мысль или действительные чувства массу подменных образований. Существуют целые слои, в которых начинает в результате жить тот или иной мысленный предмет только потому, что человек не хочет расстаться с самим собой. С самим себе любезным. Это, так сказать, удобные ему истины, удобные ему чувства, продолжающие его выживаемость или приспособление в условиях окружающей среды, положения» [4, с. 45-46]. Сознание растянуто, многослойно, и его эффекты можно описывать лишь как проявления целостностей, которые не складываются из последовательности отдельных мотивов. Поэтому любое действие или реакция личности – это всегда выражение не единой сущности, а множества одновременно действующих отношений и структур.

Такое понимание личности делает очевидным, почему современное сознание столь легко распадается на фрагменты: человек переживает только те элементы отношений, которые попадают в поле его внимания, но не видит системы, из которой эти элементы возникают. Сознание действует как узкий луч света, освещающий лишь один участок сложной многослойной структуры. В результате реакции кажутся самостоятельными, а состояние хаотичным, тогда как за ними стоят скрытые взаимосвязи, не наблюдаемые напрямую.

Если рассматривать внутреннее состояние человека как структуру отношений, а не как автономную сущность, становится понятным, почему реакции, переживания и оценки нередко начинают усиливать друг друга,

образуя нарастающее напряжение. Этот процесс был описан Грегори Бейтсоном через понятие схизмогенеза – модели, в которой взаимодействующие элементы не стремятся к равновесию, а, напротив, постепенно расходятся, усиливая различия [5, с. 1-18]. Хотя исходно это понятие применялось к межличностному и культурному взаимодействию, сама логика схизмогенеза позволяет рассматривать его и как механизм внутренней динамики человека.

Схизмогенез проявляется тогда, когда определённая реакция не осмысливается как часть целостной структуры, а фиксируется отдельно и вызывает ответ в том же направлении. Внутри личности это выглядит как постепенное усиление определённых состояний: тревога порождает ещё большую тревогу; раздражение вызывает новые поводы для раздражения; сравнение себя с другими усиливает неудовлетворённость, которая снова приводит к сравнению.

Процессы внутреннего расхождения проявляются не только как нарастающее различие между состояниями, но и как определённые структурные паттерны. Бейтсон различал три типа взаимодействий – симметрические, комплементарные и обоюдные, которые описывают не содержание состояний, а их форму, то есть способ, которым реакции соотносятся друг с другом. Эти паттерны могут быть применены не только к межличностному взаимодействию, но и к динамике внутренней жизни человека.

Симметрический паттерн основан на принципе сопоставления: каждое состояние вызывает ответное состояние того же порядка. Если одна часть внутренней структуры усиливает напряжение, другая отвечает аналогичным усилением; если возникает стремление к превосходству, в ответ появляется внутреннее требование соответствия. На уровне субъективного опыта это проявляется как внутреннее соревнование: человек одновременно предъявляет к себе взаимоисключающие требования, сравнивает себя с собственными ожиданиями и тем самым постоянно увеличивает дистанцию между тем, что он считает должным, и тем, что является реальным.

Комплементарный паттерн связан с противоположностью ролей. Внутри личности он проявляется, когда одна часть структуры занимает позицию доминирования, а другая подчинения; одна контроля, другая зависимости; одна оценки, другая самооправдания. В результате личность перестаёт действовать как единое целое: внутренние позиции начинают поддерживать друг друга, но не ведут к целостности, а закрепляют раздельность.

Обоюдный паттерн описывает случаи, когда реакции не усиливают противоположности и не зеркалят друг друга, но расходятся в разные стороны, не образуя устойчивой формы. Во внутренней динамике это проявляется как состояние неопределённости: человек колеблется между различными способами реакции, не может удержать одну линию поведения,

и структура распадается не через усиление различий, а через отсутствие устойчивого отношения между элементами.

Если внутренние состояния человека формируются через отношения, а не через автономное «я», то устойчивость не может появиться из самих состояний. Они меняются, конкурируют между собой и подчиняются различным линиям развития. Поэтому единство личности не возникает как сумма реакций или свойств, а требует точки, которая не принадлежит этим изменениям. В разных философских традициях эту точку описывали по-разному: как норму, закон, форму или духовный принцип.

Такое основание выступает не внутренним состоянием, а ориентиром, которое человек признаёт более значимым, чем собственная реакция в данный момент. В этом смысле целостность не является свойством личности, а формой её отношения к тому, что превышает её частные переживания. Лишь при наличии такого ориентира внутренняя жизнь перестаёт распадаться на несогласованные фрагменты и приобретает возможность устойчивой структуры. Рассмотрение внутреннего опыта через структуру отношений показывает, что нестабильность современного человека связана не с отдельными состояниями, а с отсутствием основания, которое могло бы соотнести их между собой. Целостность в этом контексте не задаётся автоматически и не является естественным состоянием сознания. Она требует постоянного соотнесения своих переживаний, оценок и действий с тем, что не определяется ситуацией и не меняется вслед за реакциями. Именно такая ориентированность позволяет внутренней структуре удерживать форму и снижает вероятность её распада на несогласованные фрагменты. В условиях ускоренных процессов и изменчивых контекстов эта задача становится особенно значимой.

Список литературы

1. Павлов И. П. // Условный рефлекс. – М.: Издательство Академии медицинских наук СССР, 1952. С. 21-24.
2. Маркс К. // Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 3. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1955.
3. Вильданов У.С. // Человек в трансцендентально-философской мысли Востока: гносеологический анализ. – Уфа: РИО БГУ, 2006. – С. 73-74.
4. Мамардашвили М.К. // Проблема сознания и философское призвание // Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Издательская группа Прогресс; «Культура», 1992. – С. 45-46.
5. Бейтсон Г. // Форма и паттерн в антропологии. – 1935. – С. 1-18.

© Вильданова М.У., 2025

УДК 616-053.2:159.922.1 + 618.2-008.64

**ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЕСТАЦИОННОЙ ДОМИНАНТЫ
У БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН В ПЕРВОМ ТРИМЕСТРЕ
БЕРЕМЕННОСТИ**

Витязева Елена Петровна

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии
магистрант 2 ГО
Уфа*

Научный руководитель - Ахмадеева Елена Владимировна

Аннотация. В статье представлен анализ характеристик гестационной доминанты в первом триместре беременности. Основное внимание уделяется исследованию ее структурных компонентов – физиологического и психологического. В ходе работы выявлены и систематизированы основные закономерности их формирования и взаимовлияния, что вносит вклад в понимание адаптационных процессов женщины на ранних сроках гестации.

Ключевые слова: гестационная доминанта, характеристики гестационной доминанты, первый триместр беременности.

Актуальность исследования обусловлена комплексом факторов, связанных с особой значимостью первого триместра как критического периода в становлении материнско-плодной системы. Именно на этом этапе закладывается основа всего последующего течения гестации, что делает изучение адаптационных механизмов женщины первостепенной задачей. Учитывая, что первый триместр характеризуется колоссальной нейроэндокринной и психофизиологической перестройкой организма. Гестационная доминанта (ГД), понимаемая как сложный комплекс доминирующих нервных центров, обеспечивающих оптимальные условия для вынашивания беременности, является центральным звеном этой адаптации. Следовательно, исследование ее особенностей (устойчивости, зрелости, психоэмоционального состояния) в этот период помогает не только понять норму, но и вовремя обнаружить признаки дезадаптации. Изучение характеристик (ГД) позволит создать эффективные психопрофилактические и психокоррекционные программы на начальном этапе беременности. Раннее вмешательство поможет установить эмоциональную связь матери с плодом, что важно для благополучного развития ребенка и гармоничных отношений в семье.

В этой связи стоит отметить, что своевременная профилактика акушерских и перинатальных осложнений приобретает особую значимость

в контексте гестационной доминанты, так как нарушения ее формирования служат предиктором ряда негативных состояний – от повышенной тревожности до депрессивных реакций. Эти расстройства, в свою очередь, повышают риски развития гестозов, угрозы прерывания беременности и фетоплацентарной недостаточности. Следовательно, оценка характеристик ГД в первом триместре становится методом доклинической диагностики, позволяющим своевременно выявить женщин группы риска по нарушению психосоматического состояния.

Таким образом, комплексное исследование характеристик гестационной доминанты в первом триместре является высокоактуальным и с теоретической точки зрения (для углубления понимания механизмов адаптации к беременности), и с практической – для совершенствования системы дородового наблюдения, прогнозирования рисков и разработки эффективных мер по охране психического здоровья матери и плода.

Первый триместр беременности представляет собой один из наиболее значимых и ответственных периодов, характеризуется интенсивными изменениями в организме женщины, которые охватывают как физиологические, так и психоэмоциональные аспекты. Одним из ключевых элементов, обеспечивающих успешное протекание первого триместра беременности, является так называемая «гестационная доминанта». Изучение характеристик гестационной доминанты открывает новые перспективы для понимания механизмов адаптации женщины к беременности и создания условий для её благополучного протекания. Важно отметить, что нарушение формирования гестационной доминанты может стать предвестником различных осложнений, связанных с течением беременности. Среди таких осложнений можно выделить повышенный уровень тревожности, склонность к депрессивным состояниям, а также трудности в установлении эмоциональной связи между матерью и плодом [4].

Понятие гестационной доминанты (от лат. *gestatio* – ношение, вынашивание) является фундаментальным для понимания системной перестройки организма женщины в период беременности. Данная концепция опирается на классическое учение о доминанте, разработанное советским физиологом А. А. Ухтомским. По мнению ученого, доминанта представляет собой устойчивый, господствующий очаг возбуждения в центральной нервной системе (ЦНС), который обладает рядом ключевых свойств: повышенная возбудимость; стойкость, то есть способность длительно сохранять активность; суммация возбуждений из различных источников; способность подчинять себе деятельность других нервных центров; инертность.

В контексте репродуктивной физиологии этот общебиологический принцип находит свое конкретное воплощение в форме гестационной доминанты. Под этим термином понимается сформированный

функциональный центр, который интегрирует деятельность различных систем организма (нервной, эндокринной, иммунной) для обеспечения оптимального развития беременности и подготовки к родам и лактации.

Формирование гестационной доминанты происходит под влиянием мощной гормональной афферентации от плаценты (прогестерон, эстрогены, хорионический гонадотропин и др.). Этот очаг, локализующийся преимущественно в структурах лимбической системы и гипоталамуса, выполняет несколько критически важных функций:

Координационная: подчиняет и синхронизирует работу внутренних органов, направляя ресурсы на поддержание гестации.

Адаптационная: обеспечивает психофизиологическую адаптацию женщины к новому состоянию, что может проявляться в изменении эмоционального фона, пищевых предпочтений и т.д.

Защитная: способствует формированию «доминанты материнства» – комплекса установок и поведенческих реакций, направленных на защиту плода и заботу о потомстве после родов.

Таким образом, гестационная доминанта представляет собой не просто «очаг возбуждения», а сложную, многоуровневую систему управления, которая обеспечивает целостность и целесообразность всех процессов, связанных с вынашиванием ребенка, являясь ярким примером системного принципа доминанты в действии. Так, в организме беременной женщины формируется особое состояние, которое получило название «гестационная доминанта», предложенное физиологом И. А. Аршавским [3].

Концепция гестационной доминанты является центральной для понимания системной перестройки организма при беременности, адекватно описывая интеграцию его физиологических и нервно-психических функций. Сущность данной доминанты заключается в формировании в ЦНС стойкого очага возбуждения, подчиняющего себе деятельность прочих нервных центров. Это обеспечивает стратегическую передислокацию ресурсов организма для создания оптимальных условий эмбриогенеза, концентрируя все системы на главной биологической задаче – успешном вынашивании плода [1].

Гестационная доминанта включает в себя два ключевых компонента: физиологический и психологический. Физиологический компонент отвечает за перестройку работы различных систем организма, например, у беременной женщины могут изменяться вкусовые предпочтения, усиливаться чувствительность к запахам и звукам и т.д. Психологический компонент, в свою очередь, включает формирование эмоциональной привязанности к будущему ребенку, изменение поведенческих стереотипов, а также развитие механизмов психической саморегуляции, направленных на сохранение беременности [5].

Таким образом, гестационная доминанта представляет собой механизм, включающий физиологические и нервно-психические процессы, и играющий важную роль в обеспечении благоприятных условий для адаптации женщины в период первого триместра беременности. Благодаря гестационной доминанте организм женщины перестраивается таким образом, чтобы благополучно выносить и родить здорового ребёнка.

Как мы уже отметили выше, особенность гестационной доминанты заключается в том, что она позволяет организму женщины адаптироваться и сосредоточить ресурсы на вынашивании плода. При этом важно учитывать, что этот процесс может быть нарушен при воздействии стрессовых факторов: различные интенсивные эмоциональные переживания способны вызвать формирование иных очагов возбуждения в ЦНС, ослабляющих влияние гестационной доминанты, что может привести к различным осложнениям во время беременности [2]. Ввиду сложной и многокомпонентной природы гестационной доминанты, её формирование зависит не только от биологических факторов, но и от целого ряда внешних и внутренних условий. К таким условиям, на наш взгляд, относятся уровень психоэмоционального напряжения, особенности социальной обстановки и наличие психологической поддержки. Таким образом создание условий, ослабляющих воздействие стрессовых факторов, можно рассматривать как важный аспект благоприятного формирования гестационной доминанты.

Важно отметить, что гестационная доминанта не существует изолированно. Оптимальная ситуация складывается тогда, когда гестационная доминанта формируется ещё до зачатия. Это происходит, если женщина осознанно и с большим желанием планирует беременность, готовится к ней. В таком случае её организм заранее подготавливается к вынашиванию ребёнка, что положительно сказывается на физическом и психологическом состоянии. Однако, в случае незапланированной беременности формирование психологического аспекта гестационной доминанты (далее ПКГД) происходит уже после начала физиологических изменений в организме. Это может негативно отразиться как на психоэмоциональном состоянии женщины, так и на её здоровье в целом. Незапланированная беременность часто сопровождается повышенным уровнем стресса, что затрудняет нормальное формирование гестационной доминанты и увеличивает риск осложнений в первом триместре беременности [1].

Типы ПКГД и индивидуальные стили проживания беременности, описанные И.В. Добряковым и Г.Г. Филипповой, характеризуется определённым отношением женщины к беременности, её восприятием изменений и реакцией на предстоящую роль матери [3, 6]. Они включают в себя то, как будущая мать воспринимает изменения, происходящие с её телом и психоэмоциональным состоянием, а также её реакцию на себя в роли матери. И.В. Добряков описывает следующие типы гестационных

доминант: оптимальный, гипогестогнозический, эйфорический, тревожный и депрессивный. Рассмотрим каждый из них подробно.

Оптимальный тип ПКГД можно установить тогда, когда беременность является запланированной, отношения женщины с партнёром находятся в гармонии, женщина формирует адекватный стиль переживания беременности. В данном случае ребёнок органично вписывается в жизненный сценарий матери. Г.Г. Филиппова описывает, что при оптимальном типе ПКГД женщина рано ощущает первые шевеления ребёнка (обычно в период 16-18 недель) и испытывает радость и удовлетворение от этого. Беременность при данном типе ПКГД воспринимается как естественный и радостный этап жизни, который не вызывает серьёзных психологических трудностей. Такой тип ПКГД способствует благоприятному течению беременности и формированию здоровой привязанности к будущему ребёнку.

Гипогестогнозический тип ПКГД чаще всего встречается у женщин, которые испытывают неприятие своей беременности. Как отмечает И. В. Добряков, такое отношение может быть скрытым и неосознанным. Женщины с этим типом ПКГД не хотят менять привычный уклад жизни, а беременность воспринимается ими как нежелательная. Согласно Г. Г. Филипповой, женщины с таким типом ПКГД демонстрируют игнорирующий стиль переживания беременности: шевеления ребёнка остаются для них безразличными, они не придают им особого значения.

Эйфорический тип ПКГД характеризуется наличием истерических черт личности у женщины, снижением критического восприятия ситуации и повышенной потребностью в особом отношении к себе и своему положению. Женщина с эйфорическим типом переживания беременности считает, что беременность делает её более привлекательной, укрепляет отношения с партнёром и в целом улучшает их жизнь. Такие женщины декларируют чрезмерную любовь к будущему ребёнку, однако возникающие физические недомогания или трудности во время беременности часто преувеличиваются. Женщины с таким типом ПКГД склонны идеализировать будущего ребёнка, строить о нём фантазии и ожидания, которые часто оказываются нереалистичными. Впоследствии, если ребёнок не соответствует их ожиданиям, это может вызывать у матери разочарование.

У женщин с тревожным типом ПКГД с самого начала беременности наблюдается непроходящее внутреннее напряжение, сопровождающееся ухудшением общего самочувствия. Такие женщины отличаются повышенной чувствительностью, мнительностью, быстрой утомляемостью, а их эмоциональное состояние нестабильно. Однако, несмотря на это, у них ярко выражено чувство ответственности, которое иногда становится источником дополнительной тревоги. Для женщин с таким типом ПКГД характерно чувство неловкости и смущения из-за беременности: им бывает

неприятно, когда окружающие уделяют внимание их положению, они могут испытывать беспокойство относительно того, как муж или родители воспримут новость о беременности, а также испытывают противоречивое отношение к беременности: с одной стороны, они радуются грядущему материнству, а с другой боятся, что не справятся с трудностями. Одним из характерных признаков тревожного типа ПКГД является тревожная гипотимия, сопровождающаяся эпикритической тревогой. Кроме того, у женщин с тревожным вариантом ПКГД часто появляются различные страхи и фобии, связанные с беременностью.

Депрессивный тип ПКГД проявляется выраженным снижением фона настроения: женщина, которая ранее мечтала о материнстве, может внезапно начать утверждать, что больше не хочет становиться матерью. У нее могут возникать сомнения в собственной способности выносить и родить здорового ребёнка, появляется страх смерти во время родов. Часто такие беременные начинают считать себя физически непривлекательными, испытывают страх быть оставленными партнёром. В ряде случаев у женщин с депрессивным типом ПКГД развиваются сверхценные или бредовые идеи, иногда приводящие к суицидальным намерениям.

Таким образом, гестационная доминанта представляет собой сложный и многогранный механизм. Она включает в себя как физиологические, так и психологические аспекты, которые тесно связаны между собой и взаимно дополняют друг друга.

Несмотря на значительное внимание, которое уделяется психофизиологическим аспектам беременности, характеристики гестационной доминанты, особенно в первом триместре, всё ещё остаются недостаточно изученными. На сегодняшний день наблюдается недостаточность данных о том, как характеристики гестационной доминанты связаны с индивидуальными особенностями личности женщины и условиями окружающей среды. Углублённое изучение гестационной доминанты имеет большое значение не только для теоретической науки, но и для практической психологии и медицины. Исследования в данной области могут стать основой для разработки программ сопровождения беременных женщин, призванных предотвратить возможные осложнения беременности и улучшить качество жизни будущих матерей.

Список литературы:

1. Вязникова Л. Ф. Беременность и материнство в проблемном поле психологии: монография // Л. Ф. Вязникова, Е. Н. Ткач; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тихоокеанской государственной университет. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2020. – 197 с.

2. Добряков И.В. Клинико-психологические методы определения типа психологического компонента гестационной доминанты // Перинатальная психология и нервно-психическое развитие детей, 2001. С. 38–41.

3. Добряков И.В. Перинатальная психология. СПб.: Питер, 2010. 272 с.

4. Добряков И.В. Показатели тревоги и депрессии у беременных женщин при различных типах психологического компонента гестационной доминанты // Вестник российской военно-медицинской академии. 2014. № 1(45). С. 46-50.

5. Корниенко Д.С., Радостева А.Г. Личностные черты как предикторы типа психологической компоненты гестационной доминанты в связи с опытом материнства // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2018. №3. С. 393-405.

6. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 240 с.

© Витязева Е.П., 2025

УДК 159

АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ ВЗГЛЯД НА КОНСТИТУЦИОНАЛЬНУЮ ПСИХОЛОГИЮ

Воронцов Михаил Евгеньевич

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

Студент 2 курса

Уфа

Научный руководитель – Хабибуллина Индира Рашитовна

Аннотация: развитие любой науки зависит от её теоретического фундамента. В психологии этот фундамент крайне неоднородный: плодотворные теории соседствуют с недоказанными или нефальсифицируемыми. В современных реалиях, при которых распространённость количества психологических заболеваний растёт с каждым годом, развитие психологии необходимо. Следовательно, для лечения и профилактики психологических расстройств, пересмотр и модернизация теоретического аппарата психологии безусловно важен. В данной статье предлагается альтернативный взгляд, пересмотр конституциональной психологии (далее КП).

Ключевые слова: конституциональная психология, соматотип, темперамент, теория Шелдона, нефальсифицируемость, методологическая критика, научность.

О переводе и цитировании. В данной статье теория конституциональной психологии представлена книгой «The varieties of human physique: an introduction to constitutional psychology» (1940) Уильяма Г. Шелдона. Поскольку русифицированной версии данной книги нет в свободном доступе, все цитаты предоставлены на английском языке с авторским, непрофессиональным переводом.

Теория КП: концептуальная несостоятельность. Теория Шелдона позволяет гибко типировать конституцию человека, с опорой на большое количество измерительных данных и учётом вопроса расовых различий. Иными словами, проделанная Шелдоном работа в вопросе типирования впечатляет. Однако, в седьмой главе «toward a constitutional psychology», дословно «навстречу конституциональной психологии», мы можем наблюдать уход от конкретики и строгой научности к более умозрительным конструкциям. Далее цитата:

«The extreme viscerotonic temperament is characterized, among other things, by a general relaxation of the body as a whole. The viscerotonic is a «comfortable» person. He loves comfort: soft furniture, a soft bed, luxurious surroundings. He also radiates comfort. He participates easily in social

gatherings and makes people feel at home. He exhibits an extraversion of affect by showing a warm interest in many people and a genuine tolerance of their personalities. Whatever his feelings he expresses them easily. His joys and sorrows he communicates to others. Food is of great importance in the life of the viscerotonic and his fondness for fine food and ceremonious eating is backed by a good digestion and an ability to dispose of large quantities of «roughage»».

Дословный перевод: «Крайний висцеротонический темперамент характеризуется, среди прочего, общей расслабленностью тела в целом. Висцеротоник – это «комфортный» человек. Он любит комфорт: мягкую мебель, мягкую кровать, роскошное окружение. Он также излучает комфорт. Он легко участвует в общественных собраниях и заставляет людей чувствовать себя как дома. Он проявляет экстраверсию аффекта, проявляя тёплый интерес ко многим людям и подлинную терпимость к их личностям. Каковы бы ни были его чувства, он выражает их легко. Свои радости и печали он сообщает другим. Еда имеет большое значение в жизни висцеротоника, и его любовь к изысканной еде и церемониальному приему пищи подкреплена хорошим пищеварением и способностью переваривать большие количества «грубой пищи»».

Несмотря на научную продуманность типологизации, когда речь заходит о описании психологических характеристик, описание оказывается крайне размытым и неточным: висцеротоники «заставляют людей чувствовать себя как дома», «излучают комфорт», «любят роскошное окружение» и т.д. Описание не имеет измеримых показателей и точных характеристик. Столь же размытое описание приводится и к другим соматотипам. Несколько бытовая умозрительность описания соматотипов при прочей дотошности измерений в КП, несколько настораживает. Далее цитата: «*Here, however, we may list a few of the distinguishing characteristics of the three temperamental components, viscerotonia, somatotonia and cerebrotonia, as they appear in their most dramatic manifestations. As with the three morphological components, the extreme variants are rare and most people combine in their temperaments various mixtures of these traits*».

Дословный перевод: «Здесь, однако, мы можем перечислить несколько отличительных характеристик трех компонентов темперамента, висцеротонии, соматотонии и церебротонии, как они проявляются в своих самых драматических проявлениях. Как и в случае с тремя морфологическими компонентами, крайние варианты редки, и большинство людей сочетают в своих темпераментах различные смеси этих черт».

Как было выяснено ранее, психологические характеристики соматотипов неточны и размыты. Более того, Шелдон указывает, что эти характеристики применимы только в редких случаях, а темперамент большинства людей является «смесью» характеристик разных соматотипов. Решительно неясно, как именно «излучение комфорта» висцеротоников должно проявляться в большей или меньшей степени, смешиваясь с

противоположными характеристиками других соматотипов в неуказанных автором пропорциях. По теории КП психологическая характеристика соматотипов:

1. Не нормирована, то бишь полностью полагается на субъективную оценку психолога и его способность вообразить в голове «смесь» различных метафорических характеристик.

2. Не имеет конкретных измеримых показателей.

Научный подход и конкретика в психологии необходимы для более прочного теоретического фундамента. Научный подход не терпит описательных, не нормированных характеристик. Психологические характеристики соматотипов в КП не нормированы (полностью полагаются на субъективную оценку психолога), описательны (не имеют конкретных измеримых показателей). Следовательно, психологическая теория КП на теоретическом уровне не может быть применима в психологии, как минимум в вопросе психологических характеристик соматотипов.

Методология КП: нефальсифицируемость. Сильнейшая сторона КП – типирование. Как было сказано ранее, психологическая характеристика выявленных типов людей неприменима. Все дальнейшие психологические выводы и тезисы строятся на психологических характеристиках соматотипов, посему также не могут быть применимы. Однако, даже если закрыть глаза на подобную фундаментальную проблему, в теоретической части КП мы всё равно обнаружим иные серьёзные проблемы. Гипотеза Шелдона о том, что в основе проблем в романтических отношениях лежит конституциональная несовместимость, проверяется таким образом, что неизбежно будет подтверждена. Далее цитата: *«Our own investigations have proceeded with the bias that behind these problems lie constitutional incompatibilities—not simply one principle of suppression or one formula of conflict. With this hypothesis in mind, we always find such incompatibilities, even as Freudians always find the Oedipus complex. (Perhaps in a field so complex as this the student will always find it possible to come out by the door through which he enters)»*.

Дословный перевод: *Наши собственные исследования проводились с предубеждением, что за этими проблемами лежат конституциональные несовместимости – а не просто один принцип подавления или одна формула конфликта. С этой гипотезой в уме, мы всегда находим такие несовместимости, подобно тому как фрейдисты всегда находят Эдипов комплекс. (Возможно, в области, столь сложной как эта, студент всегда будет находить возможным выйти через ту же дверь, через которую он вошел.)*

Прежде чем перейти к анализу, важно признать, что Шелдон сам с проницательностью указывает на методологическую проблему в своих исследованиях. Это редкий и ценный пример рефлексии, который, однако, не отменяет последствий выявленной проблемы

Склонность к подтверждению своей точки зрения – когнитивное искажение, предложенное Американским психологом Питером Вейсоном, проверенное экспериментально [1] в 1960 году и доработанное в экспериментах Джошуа Клеймана и Ха Ён Вона [2] в 1987 году. Склонность к подтверждению своей точки зрения – это тенденция человека искать и интерпретировать информацию, которая согласуется с его точкой зрения. Признания Шелдона «Наши собственные исследования проводились с предубеждением, что за этими проблемами лежат конституциональные несовместимости» ярко демонстрирует это когнитивное искажение. Иными словами, подходя к исследованию, исследователи КП стремятся подчеркнуть факт наличия проблемы именно в вопросе конституции.

Говоря об указанном когнитивном искажении, стоит подметить тот факт, что склонность к подтверждению создаёт такую ситуацию, при которой теория будет подтверждена исследователем, даже если доказательства и доводы в пользу теории незначительны. Таким образом, исследовательский процесс в рамках КП оказывается замкнут в логический круг: исходя из гипотезы о конституциональной несовместимости, исследователь интерпретирует данные исключительно через её призму, что неизбежно приводит к «подтверждению» исходной гипотезы. Теория организует восприятие данных так, что становится иммунной к опровержению. Выражаясь более бытовым языком: в КП не теория адаптируется под информацию из действительной реальности, а наоборот, в исследованиях освещаются лишь те факты, которые будут служить подтверждению теории.

Да, исследования Шелдона находят закономерность между проблемами в романтических отношениях и несовместимостью конституций участников отношений. Но эти выводы вызваны не тщательной проработкой теории, а стремлением выявить из реальной действительности ту информацию, которая будет поддерживать теорию. Положения, при которых не теория подгоняется под реальность, а реальностью под теорию, равно как и исследования на основе когнитивных искажений, не продуктивны для развития любой науки. Посему психологические выводы КП о корне проблем романтических отношений не должны быть частью теоретического фундамента психологии.

Экспериментальное опровержение. Разбор концептуальной несостоятельности КП приводит к выводу о том, что психологическая характеристика соматотипов неприменима, как и остальная теория следовательно. Бывают случаи, когда некорректная теория приводит к корректным выводам в результате экспериментов, однако психологические эксперименты КП невалидны – исследователи КП не доказали состоятельность своей теории экспериментально. Очень жаль, что огромные академические труды Шелдона в итоге привели к некорректной теории и невалидным экспериментам. Однако, КП экспериментально проверяли не только исследования Шелдона. Возможно, другие исследователи доказали

ценность теории КП? Представляет интерес вопрос: могли ли другие исследователи, свободные от экспериментальной нефальсифицируемости КП, найти эмпирическое, экспериментальное подтверждение теории Шелдона?

В диссертационной работе М.Э. Айгенбергера (1994) проверяется ключевая гипотеза КП: существует взаимосвязь между соматотипом и темпераментом. Результаты исследования Айгенберга оказались отрицательными, статистический анализ не выявил значимых корреляций между телосложением и темпераментом. Критически важно отметить, что исследование Айгенберга не является в полной мере методологически верным и не может служить основным аргументом в пользу невалидности КП. Для оценки соматотипа использовались самоотчёты испытуемых, а не объективные замеры. Это напрямую вытекает из исходной методологической слабости КП - размытости и субъективности самих психологических конструкторов, что делает их сложными для точной операционализации и замеров.

Таким образом, независимое исследование КП приводит к следующим двум выводам:

1. Ключевая гипотеза КП о связи соматотипа и темперамента опровергнута.
2. Теоретическая специфика КП значительно затрудняют её объективное исследование.

Заключение. Разбор концептуальной несостоятельности КП приводит к выводу о том, что теория КП ненаучна. Разбор нефальсифицируемости указывает на проблемность методологии КП как на уровне теоретического обоснования методологии, так и на уровне организации экспериментов. Экспериментальное опровержение показало то, что независимые исследования опровергают основную гипотезу КП о связи темперамента и соматотипа. К сожалению, огромные труды Шелдона в вопросе типирования не могут быть применимы в психологическом научном дискурсе. Эта критика перекликается с более широкой методологической проблемой в психологии, на которую указывал, в частности, В.Д. Небылицын. Он справедливо утверждал, что при недостаточном понимании физиологических основ высшей нервной деятельности любые попытки жёсткого типирования людей обречены на провал и ведут лишь к созданию произвольных и упрощённых социальных конструкторов – «сокращениях», лишённых реальной объяснительной силы. Подход Шелдона является ярким примером такой «сокращения»: впечатляющий массив морфологических данных был использован для построения умозрительной и ненадёжной психологической типологии.

Список литературы

1. Wason, Peter C. (1960), On the failure to eliminate hypotheses in a conceptual task, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12 (3),

Psychology

Press: 129-140.

[https://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/biases/12_Quarterly_J_Experimental_Psychology_129_%28Wason%29.pdf]

2. Klayman, Joshua; Ha, Young-Won (1987), Confirmation, Disconfirmation and Information in Hypothesis Testing (PDF), Psychological Review, 94 (2), American Psychological Association: 211-228. [<http://stats.org.uk/statistical-inference/KlaymanHa1987.pdf>]

3. Physique, temperament and beliefs: A philosophical and empirical exploration of W. H. Sheldon's constitutional psychology. Eigenberger, Martin E. University of Wyoming ProQuest Dissertations & Theses, 1994. [<https://www.proquest.com/openview/00ce44dc3277f080fe66769b725a718f/1?q-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>]

4. Sheldon, W. H. (1940). «The varieties of human physique: an introduction to constitutional psychology». New York: Harper & Brothers. [<https://archive.org/details/varietiesofhuman0000shel/mode/2up>]

5. Popper, K. R. (1959). The Logic of Scientific Discovery. London: Hutchinson. [<https://archive.org/details/logicofscientific00popp>]

6. Popper, K. R. (1963). Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge. London: Routledge. [<https://archive.org/details/karl-popper-conjectures-and-refutations-the-growth-of-scientific-knowledge>]

© Воронцов М.Е., 2025

УДК 37.014.5

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ VIII ВИДА

Галимянова Ралия Ринатовна

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии
магистрант 3
г.Уфа*

Научный руководитель – Гурова Елена Валерьевна

Аннотация: в статье рассматривается специфика организации обучения и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями в коррекционных школах-интернатах VIII вида. В статье также раскрываются ключевые особенности образовательного процесса: структура, принципы, методы и целевые результаты.

Ключевые слова: коррекционная школа-интернат VIII вида, интеллектуальные нарушения, образовательный процесс, учебный план, трудовая подготовка.

Специальные образовательные учреждения для детей с особенностями интеллектуального развития – это неотъемлемая часть общей системы образования, что закреплено в законодательстве и регулирующих документах. Социальное и юридическое положение лиц с ограниченными возможностями здоровья регламентируется законом, гарантирующим им равные права и свободы наравне со всеми членами общества.

Образовательное учреждение несет ответственность перед социумом и государством за обеспечение реализации права каждого ребенка с интеллектуальными особенностями на получение образования и профессиональную подготовку. Задача школы – создание наиболее благоприятных условий для организации образовательного процесса, определения содержания, выбора методов обучения и воспитания, соответствующих познавательным возможностям, психофизическим и возрастным особенностям, а также индивидуальным потребностям каждого ученика, обеспечение трудовой подготовки и коррекция развития с целью социальной адаптации и реабилитации.

В образовательной программе реализуется система знаний и умений, необходимых для социальной адаптации детей с интеллектуальными нарушениями. Различают интеллектуальные и практические навыки и умения. Не все знания, приобретаемые учащимися, преобразуются в необходимые умения и навыки. Это относится к поисково-

исследовательским навыкам, решению задач, выполнению упражнений, а также умениям, способствующим самостоятельному приобретению знаний.

Основная цель коррекционной школы VIII вида – формирование умений и навыков учебной деятельности. Школа VIII вида не обеспечивает полного начального образования. Она располагает учебными кабинетами, мастерскими, библиотекой, спортивным и актовым залами, кабинетами для трудового обучения, а также помещениями для логопеда, врача и психолога, где проводятся занятия по коррекции психомоторики и сенсорных процессов. В отличие от всех других видов коррекционных школ школа VIII вида не дает учащимся полного начального образования.

У детей с интеллектуальными нарушениями затруднен перенос знаний и умений в новые обстоятельства, что ограничивает их возможности приобретать знания самостоятельно. Учитывая интеллектуальные способности, необходимо создавать ситуации, стимулирующие самостоятельный поиск решений. На всех этапах обучения важно развивать навыки самостоятельной работы.

Содержание обучения определяется учебным планом, программами, разработанными специально для школ VIII вида, и учебниками. Учебники соответствуют педагогическим, методическим и полиграфическим нормам. Учебный план определяет предметы, изучаемые в школе, их распределение по годам обучения, количество часов и распределение их по неделям. В основе учебного плана коррекционной школы лежит предметное обучение.

Образовательный процесс в школе обладает воспитательным аспектом. При формировании учебного плана приоритетом является воспитательное воздействие, стремление к созданию у учеников определенных качеств характера и полноценной личности, что способствует их интеграции в общественно полезных граждан. Учебный процесс структурирован поэтапно, двигаясь от частных случаев к общим принципам, от конкретики к абстрактным понятиям, и может быть как индивидуальным, так и коллективным.

Группы учеников (классы) формируются из детей примерно одного возраста и уровня подготовки. Преподаватель координирует работу всего класса, однако каждый ученик воспринимает знания самостоятельно. Очевидно, что все дети уникальны, у каждого свой ритм работы, предпочтения и способности. В связи с этим, классно-урочная система, несмотря на свои преимущества, имеет ограничения, а именно: затруднения в предоставлении полноценной поддержки каждому ученику и в осуществлении постоянного контроля за их деятельностью.

В специализированной школе для детей с особыми образовательными потребностями, несмотря на малочисленность классов, вопрос о персонализированном обучении остается крайне актуальным. Успеваемость учеников с ментальными особенностями развития в значительной степени зависит от квалификации педагога, которому необходимо обеспечить

каждого учащегося знаниями и навыками, необходимыми для независимой жизни, в рамках традиционной классно-урочной системы.

Продолжительность занятия составляет 40 минут, а годовой график обучения и каникул соответствует общепринятому в средних школах. Организация урока зависит от образовательных, коррекционно-развивающих и воспитательных задач, а также от его роли в тематической последовательности. Каждый урок должен быть логически связан с предыдущим и опираться на уже полученные знания учащихся. Цель каждого занятия – подготовить учеников к усвоению нового материала в дальнейшем.

Успеваемость учащихся, как в устной, так и в письменной форме, оценивается по пятибалльной системе, где "единица" не используется как оценка. Однако для школьников важнее не сама отметка, хотя положительные оценки приятны всем, а негативные - нет, а комментарии педагога. В этих словах, сопровождающих оценку, преподаватель выражает свое мнение об ответе ученика и свое отношение к нему. Дети очень чутко реагируют на тон голоса, которым к ним обращаются, на заинтересованность и поддержку, проявляемые учителем.

Плохая оценка не вызовет обиды, если учитель выразит огорчение и сожаление: «Как же так, такой способный ученик и вдруг такая оценка». И наоборот, даже отличная оценка может не принести радости, если учитель и родные не разделят ее. Важно помнить, что не у всех учащихся есть родители, а если и есть, то не всегда они активно участвуют в школьной жизни ребёнка и переживают его успехи и неудачи. Поэтому именно преподаватель, своим эмоциональным отношением к оценкам, формирует у ребенка правильное восприятие оценок, особенно в начале его школьного пути. Оценка, подкреплённая чувствами учителя, стимулирует учащегося к дальнейшим усилиям, в то время как безэмоциональная отметка не достигает своей цели.

Дети с особыми потребностями не всегда объективно оценивают свои ответы и выполненные задания. Нередко наблюдается тенденция к преувеличению собственных достижений в учебе. Однако, это характерно не для всех детей и не для всех видов учебной деятельности, и чаще встречается в начальной школе, чем в старших классах. На таких предметах, как технология или математика, критерии оценивания обычно более четкие и понятные для школьников. На других уроках, например, на чтении, критерии оценивания не всегда очевидны, и без разъяснений учителя оценка может показаться ученику необъективной.

В специализированных школах VIII вида устный опрос представляет собой наиболее сложную форму проверки знаний. Учителю не всегда удастся найти действенные способы, чтобы заинтересовать учеников ответом одноклассника. При проведении устного опроса важно предложить классу задание, стимулирующее внимательное наблюдение за отвечающим, активное слушание и осмысление его слов, а также подготовку собственных

комментариев и дополнений. В некоторых случаях учитель дает классу задания, которые отвлекают учеников от ответов одноклассника, заставляя их заниматься индивидуальной работой. Для учащихся с ментальными особенностями подобная ситуация может быть неконструктивной. Они не концентрируются на задании и одновременно упускают возможность научиться слушать других и оценивать их ответы.

Следует помнить, что дети с особенностями интеллектуального развития, особенно в начальной школе, отличаются быстрой утомляемостью и неустойчивым вниманием. Традиционно в школьной практике опрашивают учеников, поднимающих руку. Однако, при работе с детьми с интеллектуальными трудностями, нередко возникает ситуация, когда поднятая рука не подкреплена знанием ответа. И наоборот, ученик может знать правильный ответ, но не проявлять инициативы. Поэтому в сложных ситуациях педагогу целесообразно ориентироваться на учеников, активно демонстрирующих готовность к ответу. При повторении уже усвоенного или при работе с простым материалом полезно вовлекать в обсуждение и тех, кто не поднимает руку, тем самым стимулируя их участие в учебном процессе.

В дополнение к стандартным школьным занятиям, организуются индивидуальные и групповые сессии, нацеленные на преодоление проблем в развитии речи (логопедия), физической активности (лечебная физкультура), а также на улучшение психомоторных навыков и сенсорного восприятия. Во всех программах ведущим является принцип коррекционной направленности обучения, т.е. конкретизированы пути и средства исправления недостатком общего, речевого, физического развития и нравственного воспитания детей с интеллектуальными нарушениями. Особое внимание обращено на коррекцию не только имеющихся у отдельных учащихся специфических нарушений, но и всей личности в целом.

Список литературы

1. Аксенова, Л. И. Специальная педагогика учеб. пособие для вузов / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Беякова, и др., Н. М. Назарова – М.: Академия, – 2006. – 400с.
2. Алышева Т.В, Васенков Г.В, Воронкова В.В. Олигофренопедагогика: учебное пособие для вузов. – М.: Дрофа, 2009. – 397 с.
3. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1984. – Т. 4. – 561 с.
4. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
5. Щуркова Н.Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога, учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Н.Е. Щур – 172 № 4, 2019 г.– 2-е изд. – М.: Юрайт, 2017. – 366 с.

© Галимянова Р.Р., 2025

УДК 159.922.7:343.9

ПСИХОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО КРИМИНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Галина Галия Гаяновна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

студентка КП-4ППД222С

Уфа

Научный руководитель – Гайнуллина Айгуль Вильевна

Аннотация: в данной статье рассмотрены психологические особенности несовершеннолетних преступников и приведены примеры данных механизмов.

Ключевые слова: несовершеннолетний, преступление, личность, развитие.

Криминальное поведение – это тип поведения, когда гражданин нарушает нормы уголовного законодательства. Оно отличается от правопослушного как и содержанием и направленностью, так и особенностями психорегуляции.

Преступное поведение у несовершеннолетних является актуальной проблемой на протяжении многих лет. Количество преступлений, совершенных гражданами младше восемнадцати, напрямую отражает уровень эффективности правоохранительной и педагогической систем. Главными тенденциями на данный момент являются омоложение детской преступности, увеличение групповых преступлений и криминальных действий против собственности.

По данным судебной статистики РФ, за 2024 год было осуждено всего 11 944 несовершеннолетних, что составляет 2,3% от всей преступности. В сравнении с 2007 г., где криминальная деятельность россиян младше восемнадцати лет составляла 84 124 преступления, т.е. 12% от всей преступности за тот год, можно прийти к выводу, что с годами детская преступность уменьшается, как и в количестве, так и в соотношении со взрослой.

Главными видами преступной деятельности у детей в 2024 году являлись кража и мелкие хищения (8 539), употребление наркотиков, психотропных и сильнодействующих веществ (1 274), преступления против здоровья населения (1 364) и преступления против жизни и здоровья личности (910). Около половины преступлений были совершены не в

одинокую. 90% от всех преступлений были совершены подростками мужского пола. 64% являлись обучающимися школ или СУЗов.

Преступления, совершаемые несовершеннолетними лицами, в основном носят ситуативный характер, наблюдается инфантильность мотивов преступления (любопытство, самоутверждение перед сверстниками, желание иметь модные вещи и прочее) и деформация элементов мотивационной и ценностной сферы (гипертрофированное понимание межличностных взаимоотношений, извращенное понятие о справедливости, чести, достоинстве, стремление к самоутверждению и т.д.).

В подростковом возрасте происходит активное психофизиологическое развитие, формируются нравственные убеждения и идеалы. В это время психика сензитивна к влиянию со стороны сверстников и онлайн-медиа, но при этом она имеет некую устойчивость, что определяет наличие криминальной деформации и антисоциального направления личности.

Внешними факторами развития криминальной деформации у детей являются: неблагоприятные условия воспитания внутри семьи, что включает физическое, экономическое и психологическое насилие; буллинг со стороны сверстников по различным причинам (уровень обеспеченности, национальность, религия и т.д.); недостаточная профессиональная подготовка взрослых (педагогов, социальных работников, представителей органов опеки); отсутствие или ограниченность возможности удовлетворения первичных потребностей (в еде, жилье, одежде); ориентировка на деятельность, не требующую усилий, больших временных затрат и личной ответственности; неготовность семьи, педагогов и других структур к профилактике и перевоспитанию девиантного поведения несовершеннолетнего.

Личность несовершеннолетнего преступника часто характеризуется преобладанием «элементарных органических потребностей», примитивностью интересов, бесцельностью времяпрепровождения, эгоцентризмом, беспринципностью и цинизмом, ориентацией на избегание неудач. Такие подростки зачастую не проявляют себя творчески, выражают низкое развитие этического и эстетического развития, не занимаются познавательной деятельностью и не выделяются трудолюбием. Низкий интерес к учебе и неуспеваемость в школе формируют недостаточное правосознание. Преступник считает себя неуязвимым перед законом, формально относится к запретам и замечаниям.

Также специалисты описывают аддиктивное поведение у несовершеннолетних правонарушителей, в том числе химические и нехимические (алкогольная и наркотическая зависимость, курение, лудомания). Такие подростки рано вступают в сексуальные отношения, характеризуются распушенностью. Часто они являются провокаторами

конфликтов в семье и среди сверстников, могут культивировать ненависть у друзей к определенной группе, мстительны, злопамятны, агрессивны.

В качестве примера можно привести массовое убийство в Байкальске в мае 2025 года. Во время ночевки после пьяного празднования дня рождения подруги, 17-летний Михаил убил четырех школьников, которые тоже были гостями вечеринки, и тяжело ранил еще четырех. Услышав о приближении полиции, преступник поджег газовый баллон и погиб в результате взрыва. По результату следствия, причиной правонарушения являлась ревность к одной из девушек, присутствовавших на мероприятии, и сильное алкогольное опьянение. Михаила описали как спокойного и дружелюбного одноклассника и беспроblemного ученика. После происшествия в регионе создали оперативный штаб, проходил трехдневный траур.

На агрессивность личности преступника первым делом влияет семья и отношения внутри нее. Криминогенным считается не только резко-негативное, насильственное отношение к ребенку, но и холодное и безразличное поведение со стороны родителей. В этих случаях неформальная группа сверстников может взять на себя роль, которую должна была играть семейная система, являясь для него эмоциональной опорой и обеспечивая чувство принадлежности.

Еще одной особенностью юного правонарушителя является слабая способность к антиципации – предвосхищению последствий собственных действий. Преступление совершается под воздействием ситуационно-импульсивных или аффектогенных мотивов. Это может быть провокация и/или острое развитие конфликта, в процессе которых подросток проявляет легкомыслие и не задумывается о результатах своих деяний.

В качестве примера можно привести трагедию ноября 2024 года в Московской области. 16-летний школьник зарубил спящую мать топором. Катализатором преступления следователи посчитали конфликт сына с матерью из-за его излишнего пользования компьютером и прогулов в школе. Мать воспитывала ребенка одна, работала бухгалтером в крупной фирме. После убийства матери, подросток направился в магазин за сладостями, вернулся домой, в интернете нашел ближайший участок и сам пошел признаваться полиции.

Нельзя не упомянуть о влиянии онлайн-медиа и социальных сетей на криминальное поведение несовершеннолетних. По статистике СК РФ, каждое пятое преступление в сфере информационных технологий было совершено лицом, не достигшим 18 лет, а по информации из канала «Кибервестник полиции России», киберпреступность со стороны подростков увеличилась в 74 раза: если в 2020 это было всего 54 преступления, то в 2023 – около 4 тысяч. Киберпреступностью считаются любые неправомерные действия с использованием цифровых технологий.

Также преступники зачастую получают из интернета идеи о процессе преступления, вовлекаются в экстремистские социальные группы и организации, получают информацию о приобретении и создании оружия. Также при безнадзорном пользовании интернетом, дети могут получить доступ к различного рода шок-контенту с проявлениями жестокости и незаконного поведения.

Так, 10 марта 2021 года в Пензенской области был задержан школьник 16 лет, написавший в социальных сетях о намерении расстрелять одноклассников. При обыске у него нашли охотничье ружье с порохом и средства связи с инструкциями по изготовлению самодельной бомбы.

Личности несовершеннолетнего преступника также может быть свойственно отсутствие эмпатии, равнодушие к переживаниям других людей, неспособность поддержания эмоционально близких, стабильных отношений. Эта особенность может привести к крайне жестоким преступлениям. Так, в Нижегородской области группа из двух братьев, четырнадцати и тринадцати лет, и их младшей сестры, восьми лет, жестоко издевались над пенсионеркой, просившей у поселкового магазина милостыню. Издевательства происходили три дня в доме самой пожилой женщины, которая жила одна. Преступники сломали пенсионерке конечности, обрили ее налысо, изнасиловали, снимали все на телефон и отправляли в соцсети. Всего нашли 50 видео, которые снимала девочка. Родители этих детей – алкоголики, дети были предоставлены сами себе, но на учете в ПДН не состояли.

Таким образом, преступность несовершеннолетних является вечно актуальной проблемой психологических, педагогических, социально-правовых исследований. Дети и подростки, будучи самой уязвимой частью общества, чувствительны к внешним факторам среды, такие как семья, сверстники, социальные условия и медиа, и к внутренним изменениям, обусловленным особенностями возрастного развития. Дети и подростки являются резервом развития общества в будущем. Знания о данных криминогенных факторах могут помочь профилактике преступлений несовершеннолетних, их коррекции и реабилитации.

Список литературы

1. Антонян Ю.М. Личность преступника. Криминологическое психологическое исследование: монография / Ю.М. Антонян, В.Е. Эминов. – М.: Норма: ИНФРА – М, 2013. – 366 с.
2. Рожков А. А., Кобозев И. Ю., Семакова А. И., Зуева Е. Г., Вашкевич А. В., Ермаков А. Г. Криминальная психология: учебное пособие. – Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2021. – 124 с.
3. Данные судебной статистики Судебного Департамента за 2024 год: URL: <https://cdep.ru/index.php?id=79&item=8946>

© Галина Г.Г., 2025

УДК 159.922.1 + 618.2

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТЕЛОМ В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ: ВЛИЯНИЕ СРОКА ГЕСТАЦИИ

Галина Камилла Эдуардовна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии.

студенты 4 курса

Уфа

Научный руководитель - Ахмадеева Елена Владимировна

Аннотация: в данной статье присутствует теоретический разбор физиологических изменений в каждом триместре. Рассматриваются отечественные и зарубежные исследования в данном направлении. Представлены результаты исследования динамики удовлетворенности собственным телом у женщин в период беременности. Для его определения использовалась Шкала удовлетворенности телом (BAS) среди 30 беременных женщин, на сроке с 9 по 38 неделю. Была выявлена статистически значимая умеренная отрицательная взаимосвязь между сроком гестации и уровнем удовлетворенности телом. И показатели BAS демонстрируют снижение от первого к третьему триместру, что свидетельствует о негативной динамике в восприятии тела.

Ключевые слова: образ тела, удовлетворенность собственным телом, беременность, психические особенности.

Восприятие беременности весьма разнообразно. В ряде случаев наблюдается принятие периода беременности, планирование времени, проведенного в данном положении. Тогда как в других случаях есть место в потребности быстрого завершения процесса становления матерью. На данном этапе происходят физиологические изменения тела, и они сильно отражаются на психическом состоянии женщины. В ответ на трансформации беременности, психика получает серьезный удар, ничего не остается как адаптироваться. Это происходит с использованием различных копинг-стратегии и ресурсов. Они начинают работу для создания комфортных условий нахождения женщины в своем теле. Помогают успешно преодолеть различные «рубежи» на каждом триместре.

Одним из таких рубежей становится изменение в восприятии своего собственного «Я» и образа тела. В условиях, заложенных обществом, происходит частое доминирование определенных «идеальных» стандартов красоты. Они затрагивают внешние параметры, на которые так часто опираются женщины (живот, грудь, бедра, лицо), несоответствие им часто приводит к хрупкости и уязвимости своего положения в виду беременности. Поэтому изменения в телесном плане могут выступить как источником

позитивных и запоминающихся моментов, так и причиной психологического дискомфорта. Частые проявления носят в себе: тревоги, страхи и снижение самооценки. Именно здесь подсвечивается актуальность исследования удовлетворенности в восприятии собственного тела в период беременности. Изменения напрямую связаны с психикой женщины, ее физиологическим здоровьем, качеством жизни, супружескими отношениями и последующим взаимодействием с ребенком [1, 14].

Взгляд женщины на тело меняется из раза в раз, плавно перетекает из триместра в триместр. Это происходит благодаря физиологическим изменениям, присутствующим на каждом этапе. Поэтому есть смысл разобрать, как меняется тело женщины, в каждом из периодов. Это поможет понять и структурировать ощущения, которые беременная может испытывать на протяжении длительного времени вынашивания плода.

Первый триместр - перестройка гормональных изменений, они связаны с активностью желтого тела яичников, происходит активация синтеза прогестерона. Потом по мере развития плаценты, она берет на себя функцию и эндокринной регуляции. В такой момент происходят нестабильные скачки и показатели уровней хорионического гонадотропина (ХГ), прогестерона, эстрогена [4]. Такие гормональные изменения детерминируют развитие когнитивных и эмоциональных нарушений. Отмечается сонливость, вялость, заторможенность, повышенная чувствительность и ранимость. К этому комплексу изменений прибавляется высокая чувствительность обонятельных рецепторов, «непереносимость запахов» - тошнота и головокружения как частые реакции на них [3, 6]. В одном из исследований отмечалось, что показатели тревоги, астении, обсессивно-фобических и вегетативных нарушений выше у женщин старше 30 лет, нежели 20 летних [4].

Также в рамках первого триместра возникают искажения в восприятии запахов. Они проявляются в гипосмии (снижение чувствительности к запахам), аносмии (полная утрата обоняния), паросмии (искажение запахов), гиперосмии (усиление чувствительности). Поэтому иногда женщинам нравятся самые необычные запахи, или наоборот начинается отвращение от привычных, некогда любимых запахов [10]. Подвержены изменениям также и вкусовые предпочтения, они плавно перетекают во вкусовые прихоти [7]. В совокупности внутренние изменения данного триместра могут негативно повлиять на самовосприятие женщины. Они не затрагивают внешние изменения, но тормозят привычный ритм жизни, поэтому могут восприниматься будущей мамой негативно. Дезориентация в привычных действиях вызывает напряжение, тревожность, негативные мысли, направленные на собственную телесность и идентичность. [2].

Второй триместр гестации становится более значимым, так как преобладают более значительные соматические изменения. Появляются

стрии - растяжки на теле в виде узких волнистых полос, разной ширины и цвета. Увеличиваются молочные железы, а также возникают регулярные боли в пояснице. Боли в пояснице обусловлены увеличением объема и массы матки. К 20-ой недели гестации матка выходит за пределы малого таза, что визуально проявляется в округлении живота [7].

Со стороны пищевого поведения наблюдаются циклические изменения, аппетит начинает то пропадать, то снова появляться [3]. Возникают боли в области спины из-за увеличившейся нагрузки, связанной с ростом плода. Происходит перемещение центра тяжести, оттого понемногу начинают оттекать ноги, появляются стреляющие, тянущие боли в районе поясницы. Наблюдается гиперконцентрация при трансформациях тела, такие проявления сопровождаются глубоким самоанализом внешности. Рассматривание каждой детали в зеркале. Женщина может подолгу рассматривать каждый сантиметр тела, моментами замирая и обдумывая процесс. Происходит фиксация на «изъянах», а не мыслях об естественном процессе преобразования. Окончание второго триместра проявляется в раздражительности и завышенных ожиданиях в отношении супруга и близких [7].

Третий триместр характеризуется повышенной возбудимостью коры больших полушарий головного мозга, которая снижается ближе к 40-ой неделе. Поэтому в данный период детерминируется различными психоэмоциональными проявлениями. Выражаются они в нетерпении, фиксации на продолжительности беременности и соматическом дискомфорте, цикличном потоке мыслей о процесс родов. Эмоциональный фон на данном сроке более яркий и несдержанный, постоянные тревожные мысли о процессе родов и психологической готовности к материнству больше пугают, чем делают счастливой [8]. Женщину часто посещают мысли, насколько быстро и легко она сможет восстановиться и вернуть прежнюю форму тела.

Со стороны соматических проявлений наблюдаются: изжоги, возрастает тенденция к появлению отеков на теле и повышению артериального давления (частое потоотделение, наплывающее ощущение холода или жара, головные боли, мигрени). Плод в данном триместре спускается ниже (в область малого таза), и снова происходит смещение центра тяжести, потому ощущение давления в нижней части живота совместно с отеками ног, частым позывам к туалету приводит к все большему дискомфорту и раздражению матери [3]. Но и есть приятные изменения – так как плод более не давит на верхнюю часть диафрагмы, женщине становится легче дышать. К концу беременности у женщины наблюдается снижение корковой возбудимости головного мозга и повышение активности подкорковых образований. Данные сдвиги отражаются на организме в виде эмоционального спокойствия, умиротворения и повышенной потребности в отдыхе [8].

С психологической точки зрения женщина испытывает разнообразный спектр эмоций, связанных с тревогой, страхом неизвестности, а также оценкой своей внешности и особенностей. В одном из исследований подчеркивается, что факторы, касаемые внешности, имеют весомую значимость. Поэтому беременные стараются ухаживать за своим телом, выполняя разные эффективные уходовые процедуры. Также отмечено, что у них присутствует страх набрать лишний вес, поэтому они стараются контролировать рацион употребляемой пищи и фиксировать прибавку в весе [9]. Дополнительно была выявлена легкая степень неудовлетворенности собственным телом и внешностью. Однако, для большинства характерна средняя оценка собственной внешности.

Еще несколько исследований, посвященных изучению восприятия образа тела в период беременности, показали, что, с одной стороны, по мере развития беременности женщины сильнее переживают за ощущения потери физической силы, аргументируя тем, что становились слабее и не могли справиться с различными задачами. Они также испытывали недовольство определенными частями тела (живот, бедра), которые увеличиваются в размерах и перестают быть упругими. С другой стороны, прослеживалось влияние внешних - эстетических аспектов. Это состояние кожи, ее тон, прыщи и растяжки. Однако акцентировалось внимание на том, как беременные могли переключиться с красоты внешней на собственный комфорт [13].

Работа, проведенная среди 320 беременных, показала, что в этот период они уделяют своему телу больше внимания. Было выявлено, что беременность может оказывать двойственное влияние. Формировать как негативное восприятие тела, так и позитивное. Эта связь играет одну из ключевых ролей в психическом состоянии женщины. Поэтому неудовлетворенность образом своего тела приводит к снижению самооценки. Женщина становится апатичной, вялой, потухшей, теряет жизненный тонус. Однако, если она довольна своим телом и условиями вокруг (поддержка, комфорт), это повышает ее самооценку. Она ощущает прилив сил и чувствует, что процесс беременности раскрывается с позитивной стороны [12].

Таким образом, представленный анализ показывает, что восприятие образа тела изменяется в процессе беременности. Происходит это из-за физиологических трансформаций, вследствие развития плода, психологических особенностей и социальных установок, которые можно разделить на внешние - в кругу общества и внутренние – реакция на изменения в теле беременной со стороны семьи и мужа. Тело и отношение к нему носят амбивалентность - оно либо источник тревоги и нестабильности, либо принятие и собственный комфорт.

В контексте рассмотренных данных было проведено исследование, направленное на выявление изменений в восприятии удовлетворенности собственного тела на разных сроках беременности.

Цель: изучение динамики удовлетворенности телом женщин на разных сроках беременности.

Гипотеза: существует взаимосвязь между гестационным сроком и уровнем удовлетворенности собственным телом у беременных.

С целью исследования была использована методика: Шкала удовлетворенности телом (Body Appreciation Scale, BAS). Опросник направлен на изучение отношения к собственному телу именно у женщин. Ее разработали L. Avalos и T. Tylka в США. Данный опросник был выбран в связи с его валидностью и надежностью в оценке позитивного образа тела, а также наличием русскоязычной адаптации М. Ю. Дурневой [11]. Для отслеживания динамики и срока, был задан дополнительный вопрос: «Какой у вас точный срок беременности на данный момент?». Это позволило зафиксировать, а в дальнейшем проанализировать изменения, связанные с восприятием тела на разных временных промежутках.

В опросе участвовало 30 женщин в репродуктивном возрасте от 21 до 38 лет. Период беременности с 9 по 38 неделю.

Для выявления взаимосвязи был использован корреляционный анализ по критерию Пирсона. Между сроком беременности и баллом по шкале BAS была выявлена значимая умеренная отрицательная взаимосвязь ($r = -0,515$; $p = 0,0036$). Эти данные показывают высокую значимость ($p < 0,01$), указывая на то, что обнаруженная связь не случайна. Отрицательное значение критерия Пирсона свидетельствует, что с увеличением гестационного срока происходит снижение уровня удовлетворенности своим телом.

Опираясь на результаты по триместрам, можно заметить негативную динамику. Средний показатель BAS по трем триместрам последовательно снижался, начиная с первого (55), переходя ко второму (49,6) и достигнув минимальных показателей к третьему (42,6), разница составила 12,4 балла. Данная тенденция дает возможность предположить, что прогрессирующие физические изменения, которые мы упоминали вначале, создают все более сложные психологические условия для формирования позитивного образа.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать вывод о наличии значимой взаимосвязи в восприятии тела в период беременности. Подтвердилась гипотеза: была выявлена значимая умеренная отрицательная корреляция между гестационным сроком и уровнем удовлетворенности телом. Снижение статистически значимых баллов по шкале BAS (с 55 до 42,6) свидетельствует, о том, что

по мере возрастания срока беременности и усилению физиологических изменений, принятие женщинами своего тела искажается.

Список литературы

1. Вачаева А. М., Галина К. Э. Внешние и внутренние факторы, определяющие удовлетворенность браком в молодых семьях // Наука – шаг в будущее. – Уфа: РИЦ УУНиТ, 2024. – С. 122-126.
2. Галина К. Э, Суфьянова А. Ф. Изучение образа тела у беременных // Наука – шаг в будущее. – Уфа: РИЦ УУНиТ, 2025. – С.
3. Добряков И.В. Перинатальная психология. СПб., 2010. - 234 с.
4. Леонтьева, Н. В. Особенности гормонального статуса во время беременности / Н. В. Леонтьева // Журнал казахстанско российского медицинского университета. – 2022. – № . – С. 22-26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-gormonalnogo-statusa-vovremya-beremennost>
5. Медведева И. А. Возраст женщин как фактор формирования психологического компонента гестационной доминанты на разных сроках беременности // Научное мнение. – 2021. – №. 9. – С. 62-68.
6. Овчарова А.И. Первый триместр беременности: особенности физического и психологического состояния женщины / Овчарова А.И. [Электронный ресурс] // Навигатор московского здраворхранения: [сайт]. – URL: https://navigator.mosgorzdrav.ru/article/pervyy-trimestr-beremennosti-osobennosti-fizicheskogo-i-psikhologicheskogo-sostoyaniya-zhenshchiny/?sphrase_id=1255219&CODE=pervyy-trimestr-beremennosti-osobennosti-fizicheskogo-i-psikhologicheskogo-sostoyaniya-zhenshchiny
7. Овчарова А.И. Второй триместр беременности: особенности физического и психологического состояния женщины / Овчарова А.И. [Электронный ресурс] // Навигатор московского здравоохранения: [сайт]. – URL: https://navigator.mosgorzdrav.ru/article/pervyy-trimestr-beremennosti-osobennosti-fizicheskogo-i-psikhologicheskogo-sostoyaniya-zhenshchiny/?sphrase_id=1255219&CODE=pervyy-trimestr-beremennosti-osobennosti-fizicheskogo-i-psikhologicheskogo-sostoyaniya-zhenshchiny
8. Овчарова А.И. Третий триместр беременности: особенности физического и психологического состояния женщины / Овчарова А.И. [Электронный ресурс] // Навигатор московского здравоохранения: [сайт]. – URL: https://navigator.mosgorzdrav.ru/article/pervyy-trimestr-beremennosti-osobennosti-fizicheskogo-i-psikhologicheskogo-sostoyaniya-zhenshchiny/?sphrase_id=1255219&CODE=pervyy-trimestr-beremennosti-osobennosti-fizicheskogo-i-psikhologicheskogo-sostoyaniya-zhenshchiny
9. Продовикова, А. Г. Особенности восприятия собственного тела у беременных женщин / А. Г. Продовикова // Социальные и гуманитарные

науки: теория и практика. – 2019. – № 1. – С. 696-709. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vozpriyatiya-sobstvennogo-tela-u-beremennyh-zhenschin>

10. Солодченко Н. В. и др. Состояние обонятельного анализатора у беременных //Журнал Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2025.

11. Avalos L., Tylka T. L., Wood-Barcalow N. The body appreciation scale: Development and psychometric evaluation //Body image. – 2005. – Т. 2. – №. 3. – С. 285-297.

12. Fahami F., Amini-Abchuyeh M., Aghaei A. The relationship between psychological wellbeing and body image in pregnant women //Iranian journal of nursing and midwifery research. – 2018. – Т. 23. – №. 3. – С. 167-171.

13. Linde K. et al. Course and prediction of body image dissatisfaction during pregnancy: a prospective study //BMC pregnancy and childbirth. – 2022. – Т. 22. – №. 1. – С. 719.

14. Tylka T. L., Wood-Barcalow N. L. What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition //Body image. – 2015. – Т. 14. – С. 118-129.

© Галина К.Э., 2025

УДК 616.89-008.441-053.6:159.964.2

**ФЕНОМЕН САМОПОВРЕЖДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ
У ПОДРОСТКОВ В РАЗРЕЗЕ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ
ПСИХОТЕРАПИИ**

Галиуллина Ирина Валерьевна

*Уфимский университет науки и технологий,
Высшая школа философии, психологии и социологии
магистрант 2 ГО
г. Уфа*

Научный руководитель: Тулитбаева Галина Фанилевна

Аннотация: в статье рассматривается феномен самоповреждающего поведения у подростков, включая этиологию, биологические, социальные и психологические факторы. А также основные функции самоповреждающего поведения с точки зрения когнитивно-поведенческой терапии, ключевые когнитивные искажения и дисфункциональные убеждения, лежащие в его основе. Особое внимание уделяется практическим аспектам применения техник КПТ в работе с данной категорией пациентов.

Ключевые слова: самоповреждающее поведение, когнитивно-поведенческая терапия, когнитивная схема, автоматические мысли, глубинные убеждения, промежуточные убеждения

Проблема самоповреждающего поведения уже некоторое время остается актуальной, особенно когда мы говорим о подростках. Ежедневно фиксируются случаи повреждения собственного тела, кроме того, статистика показывает рост таких эпизодов. По данным различных исследований, хоть раз в жизни прибегали к тем или иным формам самоповреждения от 16,9% до 19,5% подростков [4]. Пик начала эпизодов самоповреждения приходится на возраст 12-15 лет [5].

Самоповреждения – это преднамеренное нанесение самому себе телесного вреда, без суицидальных намерений, имеющих малую вероятность летального исхода и не приемлемое социумом. Являются одним из распространенных видов аутодеструктивного поведения среди подростков [3].

К самоповреждениям относят:

1. Самопорезы – нанесение ран на тело.
2. Расцарапывание или щипание себя ногтями, вызывая появление крови на коже.

3. Самоизбиения, вплоть до появления ссадин, синяков и крови на коже
4. Разрывание своей кожи.
5. Шрамирование.
6. Расковыривание уже имеющихся ран.
7. Расковыривание кожных заболеваний (акне, аллергии и пр.).
8. Прижигание кожи.
9. Прикусывание губ, щек, языка, обкусывание ногтей и кожи вокруг ногтей.
10. Втыкание острых предметов в кожу.
11. Выдергивание волос с кожи (трихотилломания).
12. Глотание химикатов и препаратов и другие методы [3].

Наблюдения за идеализированными образами в социальных сетях могут выступать в качестве фактора риска самоповреждающего поведения, в некоторых случаях усиливая болезненные эмоциональные реакции подростков, вызывая нарушения самооценки и поведения и повышая тревожность к собственному телу. [1]

В цифровом мире происходит группирование со сверстниками по интересам. Подростки, не обладая собственным поведенческим репертуаром ищут здесь образцы для копирования. Там же активно пропагандируются самоповреждения, как способ справиться с тревогой и психическим напряжением. Создаются целые онлайн-сообщества, романтизирующие самоповреждения. Это могут быть как откровенные изображения последствий самоповреждений, так и завуалированные образы – фотографии с пластырями, капли крови, стилизованные рисунки, цитаты, оправдывающие самоповреждение как проявление «чистоты страдания» [3].

С этиологической точки зрения, самоповреждающее поведение рассматривается как многопричинный феномен, возникающий на стыке биологических, психологических и социальных факторов [1].

Исследования в области нейробиологии указывают на роль дисрегуляции серотонинергической и опиоидной систем мозга [4]. Уменьшение активности серотонина связывают с импульсивностью и агрессией, направленной на себя, в то время как эндогенная опиоидная система участвует в модуляции боли и формировании зависимости от самоповреждающего поведения. Повторяющиеся самоповреждения могут приводить к выбросу эндорфинов, создавая эффект «облегчения» и закрепляя поведенческий паттерн [10].

Самоповреждения, с точки зрения психологии, совершаются с целью уменьшить эмоциональный дистресс [2]. Для большинства таких подростков самоповреждение служит способом быстрого, хотя и дезадаптивного, снижения эмоциональных состояний – тревоги, гнева, чувства вины или состояния эмоциональной опустошенности и

деперсонализации. У них наблюдаются снижение способностей эмоциональной регуляции, пониженная толерантность к стрессу, склонностью к подавлению чувств и мыслей. Они склонны к самокритике, самообвинению, самоуничижению [1]. Кроме того, самоповреждения могут выполнять антисуицидальную функцию, позволяя подростку «продолжать жить», снимая на время психологическое напряжение, или выступать как форма самонаказания при выраженном чувстве вины и ненависти к себе [10].

К факторам развития самоповреждающего поведения относится неблагоприятная семейная обстановка: эмоциональное пренебрежение, жестокое обращение, непоследовательный стиль воспитания и высокий уровень критики и т.п. Многие исследователи отмечают наличие насилия, психологических расстройств, различных аддикций, смерти или потери родителя и суицидов в семейной истории [10].

Отмечается усиление социальных факторов, связанных со школой: буллинг, академическое давление, социальное сравнение и страх несоответствия ожиданиям [6].

Подводя итоги, можно выделить следующие причины самоповреждающего поведения:

1. Потребность принадлежать референтной группе.
2. Потребность почувствовать себя настоящим, живым при психических и психологических травмах.
3. Уменьшение чрезмерного напряжения и давления стресса.
4. Физическое выражение эмоциональной боли.
5. Повреждения, как забота о себе.
6. Наказания себя, ненависть к себе [4]
7. Попытка восстановить контроль над собственным телом и жизнью. [2]

Самоповреждения, повторяющиеся вновь и вновь, закрепляются в виде поведенческой схемы [9].

Среди доказательных подходов к терапии самоповреждающего поведения особо выделяют когнитивно-поведенческую психотерапию (КПТ). Согласно подходу, у подростков с самоповреждающим поведением, в основе лежит определенная когнитивная схема. Восприятие подростком жизненных событий влияет на его эмоции, поведение и физиологию. То есть то, что он думает и чувствует, определяется не ситуацией самой по себе, а тем, как он истолковывает её.

Вначале проскакивают быстрые автоматические (оценочные) мысли о данной ситуации. Они возникают спонтанно и быстро сменяют друг друга. Автоматические мысли относятся к поверхностному уровню мышления. Именно они непосредственно предшествуют эпизоду самоповреждения и являются ключом к более глубинным убеждениям в терапии.

Пример: после получения замечания от учителя у подростка могут пронестись автоматические мысли: «Я полное ничтожество», «Все сейчас меня презирают», «Я не могу этого вынести», «Учитель-козел. Не справедлив ко мне».

В основе любых мыслей лежат глубинные убеждения. Это представления о себе, о других и о мире в целом, которые формируются с детства. У подростков с самоповреждающим поведением ключевые убеждения носят тотально негативный и самообвиняющий характер. Позитивные же убеждения могут быть не развиты или вовсе отсутствовать.

Примеры негативных глубинных убеждений, возможных в подростковом возрасте: убеждения о себе: «Я плохой», «Я недостойн любви», «Я уродливый», «Я слабый», «Я обуза для других», «Во мне есть какой-то изъян». Эти убеждения формируют ядро негативной самооценки. Подросток воспринимает себя как дефективного, что делает его гиперчувствительным к любым признакам отвержения или критики [12].

Убеждения о мире и других: «Мир опасен», «Людям нельзя доверять», «Окружающие всегда меня предадут». Эти убеждения порождают хроническую настороженность и ожидание негативного исхода от взаимодействий [12].

Убеждения о будущем: «Будущее безнадежно», «Мне никогда не станет лучше», «Эта боль никогда не закончится». Такие убеждения лишают подростка перспективы и мотивации к поиску альтернативных, более конструктивных способов решения проблем, укрепляя ощущение «тупика» [12].

Вспомним подростка, который получил замечание от учителя по поводу домашней работы. Его автоматическая мысль звучала: «Это невыносимо». А глубинными убеждениями были: о себе: «я плохой», о других: «окружающие меня ненавидят», о будущем: «эта боль никогда не закончится». В этот момент он чувствует себя беспомощным и неспособным справиться с ситуацией.

Как проявится поведение в этом контексте: самоповреждения могут служить быстрым способом:

1. Наказания себя за «несоответствие» («Я заслужил эту боль»).
2. Отвлечения от невыносимых мыслей и эмоций через физическую боль.
3. Восстановления контроля над ситуацией и своими чувствами.
4. «Подтверждения» ключевого убеждения («Да, я плохой, и вот доказательство») [12].

Глубинные убеждения являются фундаментальными. Автоматические мысли зависят от ситуации. Между этими двумя уровнями находятся промежуточные убеждения. Это производные от ключевых убеждений установки, правила, предположения и компенсаторные

стратегии, которые регулируют повседневное поведение и восприятие [12]. Они часто формулируются как условные утверждения («если..., то...») или императивы («я должен...»).

Например: установки: «Проявлять эмоции – значит быть слабым», «Ошибаться недопустимо». Правила и долженствования: «Я должен всегда быть идеальным, чтобы меня хоть как-то терпели», «Я не должен никому показывать свою боль», «Если я попрошу о помощи, меня отвергнут».

У подростков часто выявляются следующие устойчивые когнитивные паттерны: дихотомическое мышление: («Я либо идеален, либо полное ничтожество»), катастрофизация: («Эта ситуация ужасна, я не переживу этого»), эмоциональное обоснование: («Я чувствую себя уродливым, значит, так оно и есть»), долженствования: («Я должен всегда контролировать свои чувства»).

В основе когнитивно-поведенческого подхода к терапии самоповреждающего поведения лежат четыре ключевых аспекта:

1. Функциональная оценка проблемного поведения, на основе которой составляется план лечения пациента с самоповреждающим поведением.

2. Обучение пациента навыкам, отсутствие или недостаточная сформированность которых связаны с самоповреждением (например, коммуникативные навыки, навыки решения проблем).

3. Изменение поведения пациента (в данном случае устранение положительного подкрепления самоповреждающего поведения).

4. Когнитивное реструктурирование – выявление, оценка и изменение иррациональных убеждений, приводящих к самоповреждению (например, «тело отвратительно и заслуживает наказания», или «самоповреждение приемлемо») [12].

Терапевтический процесс в КПТ направлен на поэтапную работу с каждым уровнем триады: автоматические мысли, промежуточные убеждения, глубинные убеждения.

На начальном этапе подростка обучают идентифицировать и регистрировать автоматические мысли в «Дневнике мыслей». Затем с помощью техники реструктурирования терапевт помогает исследовать доказательства «за» и «против» автоматической мысли. Далее предлагается найти альтернативные, более сбалансированные интерпретации ситуации [12]. Например, мысль «Я ничтожество» может быть пересмотрена как «Я совершил ошибку в этой конкретной задаче, но это не определяет всю мою ценность как человека».

Работа с промежуточными убеждениями. После того как навык работы с автоматическими мыслями освоен, терапия переходит к выявлению и модификации промежуточных убеждений. Используется так называемый «Сократический диалог. Это серия вопросов, помогающих

исследовать логику и полезность убеждений («Что плохого в том, чтобы иногда ошибаться?», «Что означает для Вас: «быть слабым?») [12].

Работа с ключевыми убеждениями. Это наиболее длительный и сложный этап терапии. Прямое оспаривание глобальных убеждений («Я плохой») часто неэффективно. Вместо этого используются следующие стратегии:

«Возражение» ключевому убеждению: Подростку необходимо собрать портфолио доказательств, которые противоречат его глубинному убеждению (например, факты, когда он проявил доброту, помог кому-то, добился успеха).

Техника «История жизни»: реконструкция истории формирования ключевого убеждения, что позволяет дистанцироваться от него и увидеть его как продукт прошлого опыта, а не объективную истину о себе [12].

Развитие адаптивных компенсаторных стратегий: формирование новых, здоровых правил и установок, которые заменяют старые дезадаптивные (например, вместо «Я должен быть идеальным» – «Я имею право на ошибку и учусь на ней») [12].

Параллельно с когнитивной работой ведется интенсивная поведенческая работа, направленная на выработку навыков регуляции эмоций, совладания с импульсами (техники расфокусировки, релаксации, заземления, отсрочки действия), отработку навыков решения проблем, принятия решений и повышения уровня социальной компетентности [12].

На завершающем этапе терапии подводятся итоги, анализируются достигнутые успехи и потенциальные уязвимые места. Составляется план по предотвращению рецидивов, в котором подросток определяет, как он будет применять полученные навыки в будущем при столкновении со сложными ситуациями [7].

Таким образом, когнитивно-поведенческая терапия, опираясь на модель Бека, предлагает структурированный и доказательно эффективный метод помощи подросткам с самоповреждающим поведением, позволяя им не только отказаться от деструктивных действий, но и трансформировать лежащие в их основе глубинные паттерны мышления о себе и мире [12].

Список литературы

1. Аутодеструктивное поведение в подростковом возрасте: профилактика и основы психолого-медико-педагогической помощи. Автор-составитель Польская Н.А. Методические рекомендации. – М.: ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2019. – 58 с.
2. Андроникова О.О. Основные характеристики подростков с самоповреждающим виктимным поведением // Вестник ТГПУ. – 2009. – Выпуск 9 (87). – С. 120-127

3. Безчастный К.В. Самоповреждающее поведение (клинические разборы): монография/ К.В. Безчастный. – Москва: РУСАЙН, 2024. – 128 с.
4. Давидовский С.В., Игумнов С.А. Современные концепции и особенности проявления самоповреждающего поведения // Суицидология, № 3 – 2020. – С. 33-44
5. Дарьин Е.В., Зайцева О.Г. Этиология несуйцидального самоповреждающего поведения / Специализированная психоневрологическая больница, Кубанский государственный медицинский университет. – Краснодар. – 2022. – 12с.
6. Зайченко А.А. Самоповреждающее поведение // Вызовы эпохи в аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики: Мат-лы Третьей Всерос. науч.-практ. конф. – Казань, 2007.
7. Польская Н.А. К проблеме эмпирического изучения самоповреждающего поведения // Экспериментальная психология в России: Традиции и перспективы. – М: Институт психологии РАН – 2020, 888 с.
8. Польская Н.А. Особенности самоповреждающего поведения в подростковом и юношеском возрасте // Известия Саратовского университета, сер. Философия. Психология. – Т. 10. – Вып.1. – 2010. – С. 92-97.
9. Польская Н.А. Польская, Н.А. Модели коррекции и профилактики самоповреждающего поведения // *Консультативная психология и психотерапия.* – Т. 24. – № 3. – 2016. – С. 110-125 с.
10. Польская, Н. А. Причины самоповреждения в юношеском возрасте / Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – № 2. – С. 140-153
11. Самоповреждающее и суйцидальное поведение несовершеннолетних. Диагностика, профилактика, коррекция: [методическое пособие] / Составители: О. А. Кульнева, Е. В. Давыдова, О. В. Ляшенко, А. П. Пешеходова, Е. Г. Савина / Отв. ред. Т. Ю. Шахова. – Изд. 2-е, дополненное. – Череповец: Череповец, 2024 – 143 с.
12. Холмогорова А.Б. Когнитивно-бихевиоральная терапия самоповреждающего поведения у подростков // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2017. – Т. 10, № 1. – С. 89-99.

© Галиуллина И.И., 2025

УДК 618.2-008.454 + 159.922.1

СПЕЦИФИКА СИМПТОМАТИКИ ПОСЛЕРОДОВОГО ДЕПРЕССИВНОГО РАССТРОЙСТВА У ПЕРВОРОДЯЩИХ ЖЕНЩИН

Гареева Рушания Руслановна

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии
специалист 3 года обучения
г. Уфа*

gareevaruschania@yandex.ru

Научный руководитель – Ахмадеева Елена Владимировна

Аннотация: в статье анализируется послеродовая депрессия (ПРД), опираясь на международный и отечественный опыт. Рассматриваются симптомы, отличия от «бэби-блюза», методы диагностики (EPDS) и ключевые факторы риска (ожирение, гипотиреоз, насилие). На основе отечественных исследований выявлены преобладающие клинические типы ПРД и подтверждена необходимость комплексного подхода к лечению. Делается вывод, что успешная борьба с ПРД требует внедрения биопсихосоциальной модели, включающей раннюю диагностику, комплексное лечение и профилактику, направленную на поддержку материнско-детских отношений.

Ключевые слова: послеродовая депрессия, первородящие женщины, психологическое сопровождение, факторы риска, клиническая психология.

Актуальность исследования определяется потребностью в интеграции современных международных теоретических моделей и клинических практик в области изучения послеродовой депрессии (ПРД) с целью формирования целостной научной картины данного расстройства в рамках отечественной клинической психологии.

Цель работы – проанализировать научные труды о последствиях послеродовой депрессии на основе систематизации отечественных и зарубежных научных источников.

Рассмотрим суть клинико-психологической характеристики послеродовой депрессии, представленную в зарубежных и отечественных исследованиях.

В статье Маккой С. Дж. Б. «Послеродовая депрессия: краткий обзор для практикующего врача» дан практико-ориентированный обзор по послеродовой депрессии, предназначенный в первую очередь для клиницистов (врачей общей практики, акушеров-гинекологов). В работе освещаются ключевые аспекты: эпидемиология, факторы риска,

клинические проявления, методы скрининга (с акцентом на Эдинбургскую шкалу), дифференциальная диагностика и современные принципы лечения (как психотерапевтические, так и фармакологические). Статья служит кратким и систематизированным руководством для раннего выявления и оказания первой помощи пациенткам с ПРД в условиях общей медицинской практики. Автор интерпретирует послеродовую депрессию (ПРД) как клинически значимое аффективное расстройство депрессивного спектра, манифестирующее в послеродовом периоде. Будучи одним из наиболее распространенных осложнений, оно несет серьезные риски для психического и соматического здоровья матери и создает неблагоприятные условия для развития ребенка, что требует своевременной диагностики и комплексного вмешательства [8].

В соответствии с диагностическими критериями, ПРД рассматривается как вариант большого депрессивного расстройства, для которого характерен полиморфный симптомокомплекс. К ключевым проявлениям относятся: стойкое сниженное настроение и ангедония, выраженная утомляемость, психомоторные нарушения (ажитация или заторможенность), изменения аппетита и сна, когнитивные трудности (снижение концентрации, нерешительность), а также идеи виновности и суицидальные мысли [1]. В клинической картине могут преобладать различные варианты: классический (с депрессивной триадой), тревожный (с ипохондрической фиксацией на здоровье ребенка) или атипичный (с выраженной астенией и эмоциональной лабильностью). Без адекватного лечения расстройство может приобретать затяжной характер, длящийся годами [12].

В исследовании 2005 года представлен детальный анализ состояния «бэби-блюза». Авторы не только дают его клиническую характеристику, но и изучают влияние различных психосоциальных факторов (таких как социальная поддержка, личностные особенности, акушерский опыт) на его возникновение и выраженность. Работа вносит вклад в понимание «бэби-блюза» как отдельного, часто физиологического состояния, которое, однако, может усугубляться под воздействием внешних стрессоров, что важно для его дифференциации от начинающейся послеродовой депрессии. [7].

Критически важным этапом в клинической практике является проведение дифференциальной диагностики между послеродовой депрессией (ПРД) и так называемой «послеродовой хандрой» (baby blues). Последняя представляет собой транзиторное, непсихотическое состояние эмоциональной лабильности, которое встречается у 40–80% женщин в первые 7–14 дней после родов. Для неё характерны перепады настроения, плаксивость, раздражительность, лёгкая тревога и преходящие нарушения сна. В отличие от ПРД, симптомы baby blues носят кратковременный характер и, как правило, спонтанно редуцируются без специфического

лечения в течение двух недель. Считается, что данное состояние связано прежде всего с резкой физиологической нейроэндокринной перестройкой организма (например, падением уровня половых гормонов) в сочетании с острым адаптационным стрессом, вызванным новой социальной ролью и уходом за новорождённым. Таким образом, основными дифференцирующими признаками служат продолжительность, глубина симптомов и их функциональное влияние на повседневную жизнь матери: если нарушения длятся более двух недель, усиливаются и препятствуют нормальному уходу за собой и ребёнком, это является прямым указанием на возможное развитие ПРД, требующее профессиональной оценки. Однако у 15-20% случаев «хандра» может трансформироваться в клинически выраженную депрессию [5].

Для объективной верификации диагноза наряду с клиническим интервью и оценкой психического статуса применяются стандартизированные психометрические инструменты. В клинической практике для оценки выраженности депрессивной симптоматики широко используется Шкала Монтгомери–Асберг (MADRS), позволяющая количественно определить тяжесть состояния и динамику на фоне терапии. Однако в контексте перинатального периода «золотым стандартом» скрининга является Эдинбургская шкала послеродовой депрессии (EPDS). Кокс, Холден и Саговски представили исследование по разработке и валидации Эдинбургской шкалы послеродовой депрессии (EPDS) – 10-пунктового скринингового инструмента, ставшего мировым «золотым стандартом» для выявления риска депрессии у женщин в перинатальный период. Авторы детально описывают процесс создания шкалы, её высокие показатели надёжности и валидности, а также рекомендуемые пороговые баллы для клинического использования. Работа заложила методологическую основу для повсеместного внедрения стандартизированного скрининга послеродовых депрессивных расстройств. Этот валидизированный инструмент, состоящий из 10 пунктов-утверждений, обладает высокой чувствительностью и специфичностью. Пороговый балл ≥ 13 традиционно считается показателем высокой вероятности большого депрессивного эпизода, в то время как балл в диапазоне 9–12 указывает на субклиническую депрессивную симптоматику, требующую внимания и наблюдения. Кроме общей оценки риска, структура EPDS позволяет проводить дифференцированный анализ: отдельные пункты шкалы (в частности, 3-й, 4-й и 5-й) могут служить индикатором сопутствующей тревоги, что делает её особенно ценной для комплексной оценки эмоционального состояния в послеродовом периоде. [6].

Далее рассматриваются соматические и акушерские факторы риска развития послеродовой депрессии (ПРД). Исследования подтверждают, что ПРД детерминирована комплексом биопсихосоциальных факторов. В частности, мета-анализ E. Molyneaux et al. (2014) выявил достоверную связь

между избыточной массой тела, ожирением и повышенным риском ПРД, причем вероятность развития расстройства коррелировала со степенью ожирения [9].

Важную роль играют социально-стрессовые обстоятельства. К наиболее значимым факторам относят: пережитое во время беременности насилие (по разным данным, эмоциональное – 8-78%, физическое – 4-39%); дефицит социальной поддержки; неблагоприятное финансовое положение [11].

В статье Дж. М. Наджмана с соавт. «Послеродовая депрессия: мифы и реальность. Материнская депрессия до и после рождения ребёнка» представлены результаты лонгитюдного исследования психического здоровья большой группы женщин, находившихся на ранних сроках беременности на момент начала исследования. У каждой участницы оценивали симптомы депрессии во время первого визита в клинику и повторно – через 3–5 дней, 6 месяцев и 5 лет после рождения ребёнка. Использовался опросник DSSI-D (Delusions-Symptoms-States Inventory). Результаты ретроспективного анализа показали, что вскоре после родов большинство женщин испытывали подавленное настроение. Симптомы были не слишком выраженными и обычно проходили в течение нескольких недель. Анализ продольных данных выявил, что уровень депрессии достигал наивысших показателей либо при первом обращении в клинику, либо спустя 5 лет после родов. В промежутке между этими точками уровень депрессии был относительно низким [10].

В исследовании, проведённом в 2017 году в Танзании, предоставлены убедительные доказательства причинно-следственной связи между перенесённым насилием со стороны интимного партнёра (IPV) и развитием послеродовой депрессии (ПРД). В работе отмечено, что опыт IPV является одним из наиболее мощных социально-стрессовых факторов риска, значительно увеличивающих вероятность возникновения депрессивных симптомов в послеродовом периоде. Исследование подчёркивает критическую необходимость включения скрининга на домашнее насилие в рутинную практику дородового и послеродового наблюдения для своевременного выявления женщин, входящих в группу высокого риска по ПРД, и оказания им комплексной помощи [11].

Таким образом, международные исследования достаточно подробно описывают биопсихосоциальные аспекты послеродовой депрессии, выявляя значимые факторы риска, диагностические методы и критерии. Однако для создания эффективных стратегий помощи, учитывающих специфику конкретной социально-культурной среды, важно изучить и отечественный научный опыт.

Далее перейдем к отечественным исследованиям. Г. Э. Мазо, М. В. Шаманина оценили частоту тревоги и депрессии после родов у женщин из групп риска. Они обследовали 52 женщины с отягощённым анамнезом

(гипотиреоз, осложнения в родах, кесарево сечение) на 10-й день и через 2 месяца после родов с помощью шкал EPDS и Цунга. У большинства женщин в раннем послеродовом периоде наблюдались сочетанные тревожно-депрессивные симптомы (депрессия – у 65%, тревога – у 67%). К 2-му месяцу их распространённость снизилась, но оставалась значимой. В результате выявлено, что наиболее стойкими нарушения оказались у женщин с гипотиреозом. Это подтверждает необходимость дородового мониторинга функции щитовидной железы и других факторов риска для профилактики послеродовой депрессии [2].

В работе А.А. Прибыткова (2011) подробно описаны психогенные формы ПРД непсихотического уровня, возникающие как реакция на стресс, связанный с материнством. На материале исследования (74 женщины с ПРД и 64 – в контрольной группе) выделены преобладающие клинические типы: тревожно-депрессивный (60,8%), истеро-депрессивный (25,7%), астено-депрессивный (8,1%) и меланхолический (5,4%). Автор считает, что для эффективной помощи необходима комбинация разных методов – комплексный подход, который включает четыре основных направления:

1. Психотерапию (индивидуальную и семейную). Это поможет справиться с внутренними и семейными трудностями, разрешить конфликты, скорректировать завышенные ожидания, научиться управлять эмоциями и стрессом.

2. Лекарственную поддержку (по необходимости) для быстрого облегчения тяжелых симптомов, таких как сильная тревога или тоска. Важно: врач подбирает препараты, совместимые с грудным вскармливанием, если мама кормит ребенка.

3. Привлечение близких для помощи, чтобы создать для мамы комфортную и расслабляющую атмосферу, а также помочь с домашними делами, уходом за ребенком.

4. Просвещение и информирование играют важную роль в борьбе с послеродовой депрессией. Они помогают женщинам избавиться от чувства вины и стыда, а также формируют правильное отношение к лечению. Важно донести до них, что послеродовая депрессия – это не слабость характера, а медицинское состояние, требующее профессиональной помощи. Такой подход помогает женщинам принять поддержку без страха перед осуждением и стать активными участниками своего выздоровления.

Таким образом, исследование А.А. Прибыткова демонстрирует, что послеродовая депрессия непсихотического уровня представляет собой гетерогенное состояние с преобладанием тревожно-депрессивной симптоматики. Ключевым выводом работы является обоснование комплексного интегративного подхода как единственно эффективного. Этот подход требует одновременного воздействия на четыре уровня: психологический (психотерапия), биологический (адаптивная фармакотерапия), социальный (мобилизация поддержки окружения) и

когнитивный (психообразование для дестигматизации). Такой многоосевой метод лечения направлен не только на купирование симптомов, но и на устранение их психогенных причин и создание устойчивой среды для восстановления [3].

Однако терапевтическая работа с внутренними конфликтами и когнитивными искажениями, описанная Прибытковым, сама по себе может быть недостаточной, если не учитывать внешние ограничивающие обстоятельства. Исследование В.А. Якуповой (2018) смещает фокус с личностных черт матери на условия реализации материнства, тем самым развивая социальный компонент модели. Якупова утверждает, что значимым фактором риска ПРД выступает не столько предрасположенность женщины, сколько дефицит «адекватной экологической ниши» для материнства – то есть отсутствие необходимых социальных, бытовых, экономических и символических ресурсов. Это переводит проблему из сугубо клинической плоскости в социально-психологическую, подчеркивая, что благополучие матери напрямую зависит от того, насколько общество и ближайшее окружение обеспечивают возможности для реализации её материнской роли.

На выборке 151 матери младенцев до года была выделена группа риска, для которой характерны: хронический недосып (<7 часов), отсутствие стабильной поддержки супруга, осложненные роды и завышенные ожидания от материнства. К подтвержденным факторам риска отнесены также: депрессивная симптоматика в беременности, травматичные роды, перфекционизм, когнитивно-регуляторные трудности и тип привязанности к собственной матери. Для скрининга рекомендованы адаптированные Опросник Бека и шкала EPDS. Ученый отмечает, что оценка риска ПРД должна быть комплексной и учитывать три взаимосвязанных аспекта:

1. Когнитивно-эмоциональный (реалистичность ожиданий и адаптационный потенциал).
2. Социально-реляционный (качество супружеских отношений как ключевого ресурса).
3. Физиологический и ситуативный (объективные условия: течение родов, сон, здоровье).

Выделение этих факторов открывает путь для разработки программ профилактики, раннего скрининга и адресных психологических интервенций [4].

Таким образом, послеродовая депрессия представляет собой полиморфное психопатологическое состояние, приводящее к глубокой дезадаптации и затрагивающее все сферы функционирования личности. Будучи распространенным расстройством, ПРД несет серьезные долгосрочные риски как для психического здоровья женщины, так и для психоэмоционального развития ребенка. Своевременная диагностика,

основанная на интеграции клинических и психометрических методов, и последующее комплексное лечение, объединяющее психотерапевтическую, медикаментозную и социальную поддержку, являются необходимыми условиями для обеспечения благополучия материнско-детской диады и имеют высокую социальную значимость.

Список литературы

1. Исакулян Л.И. Послеродовая депрессия и послеродовая хандра: дифференциальная диагностика и психофармакотерапия <https://serbsky.ru/2023/04/10/poslerodovaja-depressija-i-poslerodovaja-handra-differencialnaja-diagnostika-i-psihofarmakoterapija/> (дата обращения 18.11.2025).
2. Мазо Г.Э., Татарова Н.А., Шаманина М.В. Влияние акушерско-гинекологической и эндокринной патологии на развитие тревожно-депрессивных нарушений у женщин в послеродовом периоде // *Обзор психиатрии и медицинской психологии*. – 2009. – № 2. – С. 34-37.
3. Прибытков А.А. Психогенные послеродовые депрессии непсихотического уровня (клиническая картина и опыт терапии) // *Социальная и клиническая психиатрия*. 2011. Т.21. № 1. С. 9-13
4. Якупова В.А. Роль психологических и физиологических условий материнства в развитии послеродовой депрессии // *Российский психологический журнал*. – 2018. – Т. 15, № 1. – С. 8–23. DOI: 10.21702/rpj.2018.1.1
5. Burd, A. (2020). *The postpartum depression workbook: Strategies to overcome negative thoughts, calm stress, and improve your mood*. Rockridge Press.
6. Cox, J. L., Holden, J. M., & Sagovsky, R. (1987). Detection of postnatal depression: Development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale. *The British Journal of Psychiatry*, 150(6), 782–786. <https://doi.org/10.1192/bjp.150.6.782>
7. M'baïlara K, Swendsen J, et al. Le baby blues: caractérisation clinique et influence de variables psycho-sociales [Baby blues: characterization and influence of psycho-social factors]. *Encephale*. 2005 May-Jun;31(3):331-6. French. doi: 10.1016/s0013-7006(05)82398-x. PMID: 16142048.
8. McCoy, S. J. B. (2011). Postpartum depression: An essential overview for the practitioner. *Southern Medical Journal*, 104(2), 128–132. <https://doi.org/10.1097/SMJ.0b013e318205e3f5>
9. Molyneaux, E., Poston, L., Ashurst-Williams, S., & Howard, L. M. (2014). Obesity and mental disorders during pregnancy and postpartum: A systematic review and meta-analysis. *Obstetrics & Gynecology*, 123(4), 857–867. <https://doi.org/10.1097/AOG.00000000000017010>.
10. Najman, J. M., Andersen, M. J., Bor, W., O'Callaghan, M. J., & Williams, G. M. (2000). Postnatal depression—myth and reality: Maternal

depression before and after the birth of a child. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35(1), 19–27. <https://doi.org/10.1007/s001270050004>

11. Rogathi J.J., Manongi R., Mushi D., Rasch V., Sigalla G.N., Gammeltoft T., Meyrowitsch D.W. Postpartum depression among women who have experienced intimate partner violence: A prospective cohort study at Moshi, Tanzania // *Journal of Affective Disorders*. 2017. Vol. 218. P. 238–245. DOI: 10.1016/j.jad.2017.04.063.]

12. Sadock, B. J., Sadock, V. A., & Ruiz, P. (Eds.). (2015). Kaplan and Sadock's synopsis of psychiatry: Behavioral sciences/clinical psychiatry (11th ed.). Wolters Kluwer.

© Гареева Р.Р., 2025

УДК 159.9

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФИЛЯ ЛИЧНОСТИ И
СУБЪЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ У
КОМБАТАНТОВ С ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИМ СТРЕССОВЫМ
РАССТРОЙСТВОМ**

Гареева Юлия Валерьевна

Институт гуманитарных и социальных наук

Высшая школа философии, психологии и социологии

Кафедра психологического сопровождения и клинической психологии

ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» РФ, г.

Уфа

Магистр 3 курса

Научный руководитель: Политика Оксана Ивановна

Аннотация: в статье рассматривается взаимосвязь между выраженностью посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), профилем личности и параметрами субъективного восприятия качества жизни у комбатантов с диагнозом ПТСР.

Данное состояние представляет собой тяжелое психопатологическое состояние, возникающее в результате воздействия чрезвычайно травмирующих событий. Боевой опыт является одним из наиболее мощных патогенных факторов, способных привести к развитию посттравматического стрессового расстройства.

Актуальность исследования обусловлена высокой распространенностью ПТСР среди участников боевых действий и необходимостью разработки комплексных моделей реабилитации, учитывающих не только симптоматику, но и личностные ресурсы комбатантов.

В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе ГБУЗ РБ «Республиканская клиническая психиатрическая больница» город Уфа в период с февраля 2025 года по май 2025 года. В исследовании приняли участие 60 мужчин, ветеранов боевых действий, в возрасте от 31 до 60 лет (средний возраст $42,3 \pm 6,7$ года).

Главный критерий для отбора выборки – комбатанты с диагнозом ПТСР (F43.1), установленный согласно МКБ-10.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство, субъективное качество жизни, профиль личности, травма, интроверсия.

Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) у комбатантов является тяжелым состоянием, которое оказывает комплексное негативное воздействие на личность и все аспекты жизнедеятельности. В этом

контексте категория субъективного восприятия качества жизни, понимаемая как многокомпонентная оценка индивидом своего физического, психологического и социального благополучия, становится интегральным показателем эффективности адаптации.

Клиническая симптоматика ПТСР проявляется через определенный латентный период после травмирующего события (в течение полугода) и сохраняется достаточно длительное время (месяцы, годы и редко десятилетия).

Можно выделить такие симптомы ПТСР: возбудимость нервной системы, флешбэк-синдром (воспоминание, обратный кадр), головные боли, суицидальные мысли, депрессивные состояния, частичная амнезия, нарушение способности к запоминанию и концентрации внимания, повышенная бдительность, снижение социальной адаптации [2].

Клиническая картина ПТСР у комбатантов характеризуется глубокими личностными изменениями, затрагивающими смысловые и поведенческие аспекты функционирования. При этом не только симптоматика заболевания, но и изначальная, и измененная травмой личностная организация определяет, насколько разрушительной для жизни окажутся травмирующие события.

В. Г. Ромек утверждает, что в возникновении ПТСР основное место занимает сама личность военнослужащего. Экстремальные ситуации, профессиональная деятельность, с которыми сталкиваются военнослужащие, приводят к психическим травмам только тогда, когда личность военнослужащего не может принять действительность, не справляется не только в физическом, но и в эмоциональном плане. Все это может привести к травматизации личностной организации участника боевых действий. Человек не готов адаптироваться к этим непростым условиям из-за неурегулированной системы отношений (неуверенность в себе или чрезмерная сосредоточенность на себе, тревога, пессимизм, нерешительность) [1, с.17].

А. Г. Караяни в своих работах по военной психологии писал, что для военнослужащего как специалиста важны такие факторы, как трудолюбие, дисциплина, аккуратность, пунктуальность, смелость, самоотверженность, бдительность, хладнокровие. Эти качества в боевой обстановке создают фундамент характера военнослужащего – участника локальных войн, формирует его как личность [1, с.16].

Риск посттравматического стресса снижен у лиц, безразличных к проблемам окружающих и не способных испытывать чувство вины и сострадания.[2]

Исследование взаимосвязи между выраженностью ПТСР, профилем личности и параметрами субъективного восприятия качества жизни необходимо для разработки эффективных программ реабилитации.

В качестве диагностического инструментария использовались методики:

1. Миссисипская шкала ПТСР (адаптация Н.В. Тарабриной) для оценки тяжести симптоматики. [5, с.140-141]
2. Опросник качества жизни ВОЗКЖ-100 (WHOQOL-100) для оценки шести сфер качества жизни: физической, психологической, уровня независимости, социальных отношений, окружающей среды и духовности.
3. Миннесотский личностный опросник СМЛ (адаптация ММРІ) - для исследования личностного профиля, позволяет выявить специфические черты. [4]
4. Тест-опросник самоотношения (ОСО) В.В. Столина и С.Р. Пантелеева для диагностики структуры отношения к себе.

Проведенный статистический анализ с применением критерия Спирмена выявил ряд статистически значимых связей между уровнем ПТСР и другими исследуемыми параметрами.

Средний балл по Миссисипской шкале составил 117,5 ($SD=7,1$), что свидетельствует о высокой степени выраженности ПТСР в выборке.

Наиболее выраженные отрицательные корреляции были обнаружены между Миссисипской шкалой и показателями «качества жизни». Это указывает на то, что чем более выражена симптоматика ПТСР, тем ниже субъективная оценка комбатантами всех аспектов своей жизни.

Психологическая сфера оказалась наиболее тесно связанной с ПТСР ($r = -0,75$). Это проявляется в переживании интенсивных негативных эмоций (страх, гнев, вина), нарушении когнитивных функций (память, концентрация) и низкой самооценке.

Физическая сфера ($r = -0,68$) и уровень независимости ($r = -0,71$) также демонстрируют обратную связь. Комбатанты с высоким уровнем ПТСР сообщают о хронической усталости, болях, нарушениях сна и значительных трудностях в выполнении повседневных дел и профессиональной деятельности.

Социальные отношения ($r = -0,65$) и окружающая среда ($r = -0,61$) умеренно, но достоверно страдают. Это подтверждает клинические наблюдения о социальной изоляции, утрате близких контактов и ощущении враждебности окружающего мира у пациентов с ПТСР.

Детальный анализ по субшкалам ВОЗКЖ-100 показал наиболее сильные отрицательные корреляции:

1. Сон и отдых: $r = -0,76$ ($p < 0.001$). ПТСР значительно нарушает сон, человек постоянно не высыпается, просыпается ночью, страдает от кошмаров;
2. Отрицательные эмоции: $r = 0,73$ ($p < 0.001$). ПТСР приводит к увеличению негативных эмоций, эмоциональному истощению;
3. Жизненная энергия: $r = -0,69$ ($p < 0.001$). ПТСР приводит к выраженной астении и усталости;

4. Физическая боль: $r = -0,67$ ($p < 0.001$). ПТСР усиливает соматические симптомы;

Анализ личностных профилей выявил характерные черты, сопутствующие высокому уровню ПТСР:

Тревожность ($r = 0,69$): положительная связь подтверждает, что тревога является центральным аффективным компонентом расстройства.

Пессимистичность ($r = 0,63$): комбатанты с выраженным ПТСР склонны видеть будущее в мрачных тонах, не верят в возможность улучшения своего состояния, что является серьезным препятствием для мотивации к лечению.

Интроверсия ($r = 0,45$): наблюдается тенденция к социальной замкнутости, уходу от контактов, что соотносится с данными о снижении качества социальных отношений.

Таким образом, у комбатантов с ПТСР выявлено комплексное негативное воздействие расстройства на все без исключения сферы качества жизни, причем наиболее сильно страдает психологическое благополучие.

Личностный профиль комбатантов с высокой выраженностью ПТСР характеризуется значительным повышением шкал тревожности и пессимистичности, что отражает аффективное ядро расстройства и формирует специфический, дезадаптивный стиль поведения.

Полученные данные подчеркивают необходимость комплексного, подхода к реабилитации комбатантов с ПТСР, который должен включать не только психофармакотерапию и психотерапию, направленную на травму, но и личностно-ориентированную психокоррекцию, а также мероприятия, направленные на улучшение социального функционирования и повышение общего «качества жизни».

Список литературы

1. Бонкало Т. И.// Психология посттравматического стресса: учебник, научное электронное издание, ГБУ "НИИОЗММ ДЗМ", Москва, 2023 г. 28с.

2. Гареева Ю.В., Политика О.И.//Психологические аспекты Посттравматического стрессового расстройства, сборник научных статей: Вопросы психологии и педагогики в условиях трансформации современного общества, Волгоград, 2025, с.74-79

3. Головина Г. М., Савченко Т. Н. Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования. М., 2006. 176 с.

4. Собчик Л.Н. // Психодиагностика в медицине. – М.: Боргес, 2007.

5. Тарабрина Н.В. //Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб: Питер, 2001. – 272с.

6. Юдина Н.А. // Психологические подходы к изучению субъективного качества жизни: М. – 2017. с.104-110

7. Посттравматическое стрессовое расстройство: клинические рекомендации 2023-2024-2025, разработчик - Общественная организация "Российское общество психиатров"/одобрено Научно-практическим Советом Минздрава РФ, 28.02.2023 г.

8. Тулитбаева Г.Ф., Кимик-Аминева В.А. Ценностные ориентации, стрессоустойчивость и посттравматическое стрессовое расстройство у комбатантов: монография. Уфа, 2025. 169 с.

9. Кобызева У.В. Взаимосвязь тревожных расстройств и самоагрессии: психоэмоциональные связи, пути коррекции и поддержки // В сборнике: Наука - шаг в будущее. Сборник научных трудов по материалам ежегодной Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых. Уфа, 2024. С. 44-53.

© Гареева Ю.В., 2025

УДК 159.9

ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМЫ У МОЛОДЁЖИ В УСЛОВИЯХ МАССОВОЙ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИИ

Гарифова Айгуль Олеговна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

Магистрант 2 ГО

Уфа

Научный руководитель – Асафьева Наталья Валерьевна

Аннотация: в статье рассматриваются имплицитные теории о психической травме, формирующиеся у молодёжи под влиянием популярной психологии в социальных сетях. Анализируются тенденции медийного дискурса, их расхождение с научными подходами и возможные последствия для психолого-педагогической практики.

Ключевые слова: травма, молодёжь, медиа, психология, имплицитные теории.

Начиная с 2010-х годов в интернете стал распространяться психологический контент, который в современном информационном обществе стал повсеместным, особенно среди молодёжи [12]. Благодаря массовой популяризации психологии, молодые люди всё чаще стали сталкиваться с упрощёнными объяснениями сложных психологических

явлений, что с одной стороны хорошо, так как повышается осведомлённость о проблемах психического здоровья и стирается стигма, однако с другой стороны, возникает риск формирования искажённых имплицитных теорий – устойчивых обывательских представлений о каких-либо явлениях, которые могут расходиться с научными данными и объективной реальностью. Поскольку практически каждый подросток и молодой взрослый сегодня потребляет контент о психологии через соцсети, важно понять, какие представления о травме у них складываются и как они соотносятся с реальностью [9].

Имплицитные, то есть неявные, теории отражают представления о сущности когнитивных и личностных характеристик человека и участвуют в интерпретации людьми событий и регуляции их деятельности (через процессы целеполагания, реагирования на неудачи, стратегии при обучении и пр.), а также позволяют предсказывать достижения[2]. У молодого поколения такие неявные убеждения всё чаще формируются под влиянием информационного шума соцсетей, при этом научное определение рассматриваемого понятия «психическая травма» и бытовое употребление этого слова могут значительно различаться.

С научной точки зрения травматическим считается событие, связанное с угрозой жизни, здоровью или безопасности, вызывающее интенсивный страх, ужас или беспомощность (так определялось при введении диагноза PTSD в DSM-III) [10]. Однако со временем официальные критерии были расширены: травматизация могла происходить и при наблюдении за событием или при получении информации о пережитом другим человеком [8]. Параллельно с этим расширением в клинической сфере исследователи заподозрили, что и массовое сознание расширяет понимание термина «травма» [9]. Например, в исследовании К. О'Коннор, посвящённом содержанию понятия «травма» у простых британцев, участникам предлагалось оценить травматичность разных событий. Такие типичные тяжелые потрясения как насилие и катастрофы признавались наиболее травматичными, но интересно, что многие нетипичные жизненные невзгоды тоже нередко считались способными вызвать психическую травму, например, изуродованное лицо, ложное обвинение в преступлении и смерть домашнего животного [8]. Авторы отмечают: хотя в среднем существует значительное совпадение между экспертными и непрофессиональными концепциями травмы, сами категории сильно расширились по сравнению с классическими клиническими определениями [3].

Важно подчеркнуть, что подобные имплицитные теории формируются стихийно, под влиянием окружения и культуры. Среди молодёжи ключевым источником подобных представлений стали именно

цифровые медиа, куда специалисты и любители ежедневно выпускают тонны контента о психическом здоровье. Эксперты отмечают, что социальные сети стали главным двигателем так называемой «психоболтовни» - явления, когда психологические термины прочно входят в сленг, но употребляются неверно [1]. Если раньше о сложных концепциях писали учёные в книгах, то теперь десятисекундное видео от блогера может научить миллионы подростков новым словам, нередко без контекста и правильного смысла [1].

В результате термины вроде «триггер», «токсичный», «абьюз», «паническая атака» или «травма» становятся модными ярлыками. Подростки и более взрослые парни и девушки начинают оперировать ими в повседневной речи, зачастую искажая исходное значение. Подобным образом слово «травма» может употребляться как гипербола для обозначения любого обидного или неприятного опыта («у меня травма от этого экзамена», «получил психологическую травму из-за фильма/книги» и т.п.). Интернет-мемы и шутки на эту тему закрепляют такую привычку полушутливого использования клинических терминов. Исследователи медиа фиксируют, что в популярных постах и видео слово «травма» всё чаще появляется в несобственном смысле или в ироничном контексте [9].

Хоть это и помогает совладать с болью через юмор и снизить драматизм, однако подобные шутливые представления ещё больше приучают аудиторию к тому, что говорить о травме можно легко и играючи. Ведь каждый может поделиться своей историей, и тысячи таких историй сформируют у зрителей ощущение, что травма – это явление массовое, обыденное и возможно, все вокруг слегка травмированы и это нормально [9].

При этом разнообразие и порой легкомысленность подачи могут приводить к тому, что реальные различия между тяжёлой травмой и относительно более лёгкими стрессами стираются, серьёзные термины обесцениваются, а их границы размываются. Возникают своеобразные онлайн-нормы, например, идея, что любые трудности личной жизни непременно оставляют психологическую травму, требующую особого отношения.

Молодёжь особенно восприимчива к подобным упрощениям, во-первых, потому, что социальные сети вознаграждают простоту и эмоциональность: алгоритмы продвигают контент, который цепляет за секунды. Во-вторых, психологические термины становятся частью молодёжной культуры, своеобразным языком, на котором говорят о своих проблемах. В-третьих, отсутствует фильтр критического восприятия: подростки склонны принимать информацию из TikTok на веру, не проверяя её научность [1]. Так, популярная психология через блогеров и лидеров

мнений фактически задаёт рамки, в которых молодёжь строит свои имплицитные теории о психике.

Недавний анализ контента TikTok с пометкой «травма» показал любопытные результаты: было проанализировано 143 популярных видео на эту тему и выяснилось, что большинство роликов создают сами молодые люди, не обладающие достаточным жизненным опытом и не являющимися специалистами [9].

Типичные сюжеты включали истории о сложном детстве, токсичных отношениях, буллинге, утрате близких. Примечательно, что снова под травмой подразумевался очень широкий круг событий. Помимо очевидных случаев насилия или тяжёлой утраты, авторы роликов относили к травмам и, например, хронический стресс учёбы, нелюбовь со стороны родителей, переживания из-за внешности и т.д. Иначе говоря, в массовом контенте происходит названный Н. Хасламом эффект «ползучего расширения», когда понятие травмы расплывается и включает едва ли не любой болезненный опыт [9].

Помимо этого, популярный медиаконтент упрощает представления о механизмах травматизации и путях выздоровления. Рассмотрим возможные имплицитные теории молодёжи касательно психической травмы:

1. Как отмечалось, подростки могут навешивать ярлык «травматично» на любые эмоционально трудные ситуации. Практикующие психотерапевты предупреждают, что неправильное обозначение обычных душевных ран словом «травма» может помешать естественному исцелению и развитию устойчивости [5]. Готовность классифицировать обычные невзгоды как травму может формировать ожидания психологических трудностей, которые, запуская определенные когнитивные, социальные или поведенческие паттерны, либо усугубляют проблемы с психическим здоровьем, либо способствуют активному поиску помощи [11]. Иными словами, если человек убеждён, что пережитое им – именно травма в клиническом смысле, он может занять позицию жертвы и недооценить свои ресурсы восстановления. Некоторые виды эмоциональной боли требуют иных подходов, нежели тяжелая травма, и смешивая их, можно затормозить адаптацию.

2. В популярных публикациях часто встречаются простые советы: «Как избавиться от травмы за 5 шагов», «Проработай травму с помощью дыхательных техник/медитации/проективных методов» и т.д. Подобные материалы формируют у молодёжи упрощённую модель преодоления травмы, где сложный многогранный процесс сводится к паре техник. Иногда создаётся впечатление, что достаточно самого факта осознания или проговорить/ прописать свою боль, и психологические проблемы решатся. К сожалению, тяжёлые случаи травматизации требуют порой длительной

терапии, профессиональной помощи, постепенной работы с симптомами. Тем не менее, видя множество историй «самоисцеления», молодежь может либо питать чрезмерные надежды на быстрый результат, либо напротив разочаровываться, столкнувшись с реальными трудностями лечения, и считать себя неисправимыми. Отсутствие в популярном дискурсе нюансов, например, что одни методы подходят не всем, что посттравматический рост возможен, но не гарантирован, приводит к тому, что имплицитные теории включают поляризованные взгляды: либо «все травмы легко лечатся простыми методиками», либо «если ты травмирован, это навсегда и ты сломан» [4].

3. В молодёжной субкультуре прослеживается тревожная тенденция романтизации психических страданий [7]. Образ человека с травмой может ассоциироваться с глубиной, опытом, а уязвимость с искренностью и даже привлекательностью. Опасность заключается в том, что романтизация искажает представления о реальном опыте психически больных людей [6]. В социальных сетях нередко можно увидеть эстетизированные публикации, создающие культ уязвимости, где эмоциональные раны превносятся как символ тонкой души. Безусловно это помогает людям открыто говорить о пережитом, не стыдиться своих чувств, и это важный прогресс общества, но обратная сторона этого – это искажение ценностей, когда окружение может поощрять роль жертвы, а не выздоравливающего. Появляются даже интернет-сообщества, где страдание превращается в своего рода соревнование или культивируется пассивность: «ничего не поделать, у нас у всех травмы, мы сломлены». Подобная романтизация, как показал обзор А. Ндоур и Л. Фоулк, коррелирует с снижением мотивации обращаться за помощью и усилением некоторых симптомов [7]. Проще говоря, если подросток убеждён, что его душевная боль делает его особенным и понятным только в онлайн-сообществе таких же страдальцев, он может не захотеть менять что-либо, например, избегать терапии или не стремиться к здоровым стратегиям адаптации.

Вышеописанные тенденции чреваты прежде всего непониманием между профессионалами (психологами, педагогами) и самими молодыми людьми. Пока одни оперируют терминами в строгом смысле, другие вкладывают в них иной смысл. Человек считающий свои переживания уникальной тяжестью под влиянием онлайн-сообщества, может отвергнуть слова психолога о том, что его случай распространён и поправим, а значит для установления доверия со специалистами необходимо сближение понятийного аппарата.

Кроме того, искажённые имплицитные теории влияют на поведение молодых людей. Когда у молодежи формируются откровенно ошибочные убеждения такие как «любая травма – навсегда», «лучшее лекарство от боли

– алкоголь/путешествие/случайные связи», последствия могут быть негативными для их жизни и здоровья. Некоторые психологи выражают опасение, что избыточная фокусировка на травмах и уязвимости способна подорвать психологическую устойчивость поколений, ведь если каждого учат видеть в жизненных трудностях катастрофу и повод для диагноза, то снижается порог толерантности к стрессу [8]. Ряд исследований указывает, что широкое использование концепции травмы имеет и плюсы, и минусы: с одной стороны, молодёжь стала серьезнее относиться к психологическому благополучию, чаще ищет помощи при признаках расстройств, и это положительный эффект, однако с другой – некоторых юных людей атмосфера тотальной травмированности вводит в выученную беспомощность или поощряет фиксацию на негативном опыте вместо его преодоления [8].

Учёные подчёркивают, что необходимо дальнейшее изучение влияния медиапространства на обывательское понимание травмы [9]. Ведь соцсети – это стихийный образовательный институт, фактически формирующий психологическую грамотность нового поколения. Становится ясным, что существует разрыв между научным и популярным дискурсами о травме и задача психологов и педагогов аккуратно преодолеть его.

Таким образом, массовая популяризация психологии создала феномен, при котором молодёжь одновременно более информирована о психической травме и более уязвима перед искажениями этой информации. Медиа-среда стала важнейшим контекстом, где рождаются образные представления о травме, и задача исследователей отслеживать эти тенденции. Пока нет однозначных доказательств прямого влияния соцсетей на психологическое состояние, так как его сложно измерить количественно, но обозначенные тренды вызывают обоснованную тревогу профессионалов. Необходимо продолжать изучать данный феномен: как именно популярный дискурс влияет на восприятие себя в роли травмированного, на стили совладания у молодежи, на отношение к психотерапии и пр. Педагогам и психологам, работающим с молодёжью, стоит учитывать существование этих имплицитных теорий. Повышение психологической грамотности через образовательные программы, открытый диалог, развенчание мифов могло бы скорректировать наиболее вредные заблуждения, чтобы имплицитные представления молодёжи о психической травме постепенно приближались к научно обоснованным, помогая преодолевать реальные травматические переживания.

Список литературы

1. Гутьеррес, А. От газлайтинга к демпингу травм: когда психоболтовни наконец станет слишком много? // Газета Грифона. 2025. URL: <https://lahsgriffingazette.com/> (дата обращения: 17.11.2025).
2. Зиренко, М. С. ИмPLICITные теории интеллекта и личности: связи с интеллектом, мотивацией и личностными чертами // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2018. Т. 15, № 1. С. 39–53. URL: <https://psy-journal.hse.ru/2018-15-1/217802819.html> (дата обращения: 15.11.2025).
3. Карстофт, К.-И., Армор, К. О чём мы говорим, когда говорим о травме: перекрытие содержания и гетерогенность в оценке воздействия травмы // Журнал травматического стресса. 2023. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jts.22880> (дата обращения: 17.11.2025).
4. Колли, М. «Инстаграм-терапия» набирает популярность, но эксперты говорят, что она может быть вредна // Global News. 2019. URL: <https://globalnews.ca/news/5985383/social-media-therapy/> (дата обращения: 16.11.2025).
5. Контрерас А. Скрытая опасность «культуры травмы» // Психология сегодня. 2025. URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/traumatization-and-its-aftermath/202508/the-hidden-danger-of-trauma-cultural>. (дата обращения: 16.11.2025).
6. Медведева, Н. А. Романтизация психических расстройств: скрытая угроза, которую продолжают игнорировать // Центр психологии и нейропсихологии PsyMed. 2024. URL: <https://psy-med.ru/blog/romantizacziya-psihicheskikh-rasstrojstv-skrytaya-ugroza-kotoruyu-prodolzhayut-ignorirovat/> (дата обращения: 18.11.2025).
7. Ндоур, А., Фоулкс, Л. Романтизация проблем психического здоровья у подростков и ее последствия: обзор литературы // Европейская детская и подростковая психиатрия. 2025. Т. 34, № 8. С. 2297–2326. URL: https://www.researchgate.net/publication/390730167_The_romanticisation_of_mental_health_problems_in_adolescents_and_its_implications_a_narrative_review (дата обращения: 16.11.2025).
8. О’Коннор, К., Армор, К., Джофф, Х. Общественные концепции травмы в Великобритании: содержание и предикторы // Психологическая травма: теория, исследования, практика и политика. 2023. URL: <https://pureadmin.qub.ac.uk/ws/files/582701202/2024-33486-001.pdf> (дата обращения: 17.11.2025).
9. О’Коннор, К., Браун, Г., Дебоно. Как травма представлена в социальных сетях: анализ контента #Травма в TikTok // Психологическая травма: теория, исследования, практика и политика. 2024. URL: https://www.researchgate.net/publication/383879608_How_trauma_is_represent

ed_on_social_media_Analysis_of_trauma_content_on_TikTok (дата обращения: 16.11.2025).

10. Робинсон Л., Смит М., Сигал Дж. Эмоциональная и психологическая травма // HelpGuide.org. URL: <https://www.helpguide.org/mental-health/ptsd-trauma/coping-with-emotional-and-psychological-trauma> (дата обращения: 17.11.2025).

11. Фоулкс, Л., Эндрюс, Дж. Л. Способствуют ли усилия по повышению осведомленности о психическом здоровье росту числа зарегистрированных проблем с психическим здоровьем? Призыв проверить гипотезу инфляции распространенности // Новые идеи в психологии. 2023. Т. 69. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0732118X2300003X?via%3Dihub>

12. Хаслам, Н. Хорошее, плохое и ужасное в поп-психологии // Social Science Space. 2021. URL: <https://www.socialsciencespace.com/2021/05/the-good-the-bad-and-the-ugly-of-pop-psychology/> (дата обращения: 16.11.2025).

© Гарифова А.О., 2025

УДК 314.6

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ КРИЗИСНЫХ ЯВЛЕНИЙ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ

Гилязова Регина Радиковна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

Бакалавриат 4 курса

Уфа

Научный руководитель-Большакова Наталья Леонидовна

Аннотация: в статье исследуются финансовые, межличностные и родительские конфликты в молодых семьях, которые рассматриваются как проявление глубинных духовно-нравственных проблем личности и общества. Масштабы этих кризисов в России оцениваются на основе результатов опросов ВЦИОМ, затрагивающих темы разводов, жилищных вопросов, измен, семейных дел и тайн.

Ключевые слова: молодая семья, кризис, факторы, взаимоотношения, конфликты, ВЦИОМ.

Современному обществу присущи интенсивные повседневные ритмы жизнедеятельности, сопровождающиеся множеством обязательств и требований, зачастую приводящих к игнорированию внутренних

психоэмоциональных процессов индивида и его ближайшего окружения. Особенно ярко данная тенденция проявляется в молодых семьях, сталкивающихся с финансовыми ограничениями, педагогическими трудностями и межличностными конфликтами. Указанные проблемы выступают симптомами глубокого духовно-нравственного дисбаланса, характеризующегося утратой субъектом связи с собственной экзистенциальной идентичностью и нарушением коммуникативного взаимодействия с окружающими.

Феномен финансовых трудностей обусловлен отсутствием чувства защищенности относительно будущего, ощущением нестабильности и тревоги, формирующимися вследствие разрушения базового доверия к социальной среде. Педагогический кризис отражает недостаток компетентности и практических навыков в области семейного воспитания, вызванный эрозией традиционной системы передачи культурно-исторического опыта от старших поколений младшим. Межперсональные разногласия свидетельствуют о дефиците эмпатии, взаимоуважения и эмоциональной привязанности, необходимых для поддержания конструктивного диалога и стабильных партнерских взаимоотношений.

Повышенная распространенность указанных форм кризисов свидетельствует о масштабном духовно-нравственном кризисе современной социокультурной среды, подчеркивая необходимость проведения фундаментальных исследований и разработки эффективных профилактических мер. Мониторинг частоты возникновения каждого типа кризиса становится приоритетной задачей специалистов социальной сферы, обеспечивая своевременное выявление рисков и организацию превентивных мероприятий. Комплексный подход, направленный на развитие личности, укрепление внутрисемейных коммуникаций и повышение родительской компетенции, является ключевым фактором преодоления современных кризисных явлений и формирования устойчивого фундамента благополучия последующих поколений.

Неблагополучие молодых семей обусловлено комплексом факторов. В первые три года брака особенно трудно дается межличностное общение из-за серьезных жизненных перемен: рождения ребенка, финансовых трудностей, переезда. К этому добавляются накопившиеся недовольство и непонимание из-за отсутствия диалога, а также новые потребности супругов, вступающие в противоречие с ролями, укладом и желаниями партнера.

Молодые семьи чаще всего сталкиваются с тремя типами конфликтов:

1) финансовые, которые являются одной из основных причин разводов в России.

2) межличностные, вызванные разногласиями, непониманием и недостатком общения.

3) родительские, связанные с противоречивыми взглядами поколений на выбор партнёра и воспитание детей.

Оценка распространённости финансовых, межличностных и родительских конфликтов требует обращения к данным ВЦИОМ. Опрос о разводах показал, что главной причиной (38%) являются финансовые трудности, включая экономические проблемы и жилищные вопросы. Далее следуют измены (18%) и непонимание (14%) [2]. К факторам, связанным с асоциальным поведением партнёра, относятся измены, зависимости и насилие.

Следует подчеркнуть, что эмпатия и диалог в браке играют более важную роль, чем жизненные обстоятельства. По данным ВЦИОМ, варианты, связанные с эмоциональным отчуждением, чаще указываются россиянами в качестве причин развода, чем экономические ограничения [4].

Статистические данные свидетельствуют о серьёзности проблемы семейного насилия: каждый десятый россиянин сообщает о случаях, когда конфликты перерастали в физическую агрессию. Существует заметная гендерная разница в осведомлённости: женщины чаще говорят о том, что сталкивались с насилием в семьях знакомых или в своей собственной, в то время как мужчины склонны отрицать подобную осведомлённость [3].

Можно выделить две основные группы факторов, влияющих на неблагополучие в семье: «деструктивная коммуникация» и «утрата семейных ценностей». В молодых семьях деструктивная коммуникация проявляется в недопонимании, конфликтах и отсутствии взаимных уступок. Утрата семейных ценностей может выражаться в недоверии, неуважении, невнимании. Не менее распространена группа факторов, связанных с несовместимостью партнёров, что часто формулируется как «не сошлись характерами», а также проявляется в расхождении интересов и мировоззрения.

Финансовые трудности, в частности нехватка денег и жилья, являются основной причиной кризисов в молодых семьях. Однако деструктивное поведение супругов и проблемы в межличностном общении также оказывают значительное разрушительное воздействие, часто сопровождая или порождая финансовые конфликты. Потребность в улучшении жилищных условий, с которой сталкиваются 52% молодых семей, наглядно демонстрирует, что экономические проблемы являются доминирующим фактором в возникновении большинства семейных кризисов [1].

Часто возникающие межличностные конфликты обусловлены недопониманием, которое является определяющим фактором нарушения межличностной коммуникации. Следствием такого нарушения могут стать супружеские измены, подрывающие стабильность отношений. Главные причины измен, по мнению россиян, это сексуальная неудовлетворенность (73%), эмоциональная неудовлетворенность (72%), проблемы коммуникации (71%) и дистанция между партнерами (67%) [5]. Исходя из этого, можно предположить, что эмоциональная неудовлетворенность, трудности в общении и психологическая дистанция между супругами значительно способствуют деструктивному поведению одного из членов семьи, что в итоге порождает кризис молодой семьи и глубокие духовно-нравственные проблемы как каждого из супругов, так и всего общества в целом.

Результаты опроса ВЦИОМ «Дела семейные» показывают интересную особенность в определении «своей семьи»: респонденты называют родителей (66%), детей (63%), супругов (54%) и братьев/сестер (49%) [1]. Это наводит на мысль, что для многих фокус внимания смещен в сторону родительской семьи, а созданная семья отходит на второй план. Такое смещение может порождать родительские и межличностные конфликты.

Если супруги считают своей семьей, прежде всего, родительскую, данная позиция может найти свое отражение во всех сферах жизнедеятельности молодой семьи. Финансовые, жилищные вопросы, воспитание детей – все это будет предметом столкновения интересов двух поколений. Такое положение дел не соответствует христианским заповедям о понимании сути брака: «**да прилепится муж к жене своей**» [6, 19:5]. Согласно данной заповеди, муж и жена должны оставить свои прежние семьи и стать единым целым. Если же какая-то из родительских сторон не позволяет молодой семье существовать автономно, то в таком случае супруги могут испытывать недовольство сложившимся положением, поскольку созданная ими семья должна превалировать над другими взаимоотношениями. Это, безусловно, порождает конфликты между родителями и молодоженами за внимание, за большую часть времяпрепровождения. Один из супругов, находясь в подобном напряженном положении, испытывает давление и стресс, неблагоприятно воздействующие на его (ее) психику.

Зачастую именно при таком развитии событий родители стремятся разрушить отношения своих детей еще до их заключения брака, данные стремления не всегда бывают оправданы, вследствие чего усугубляется внутрисемейный конфликт. Дети стараются отдалиться от родителей, не желая чувствовать ограничения и давления со стороны близких людей,

родители, в свою очередь, пытаются всеми возможными способами «удержать» ребенка около себя, не предоставляя возможности строить здоровые отношения и крепкую семью. Настойчивые советы, рекомендации по воспитанию детей, по устройству семьи, распределению обязанностей, в худшем случае – просьбы разорвать взаимоотношения с супругой (супругом) приводят к нарастанию родительского конфликта.

Исходя из этого, профилактические меры в социальной работе приобретают особое значение. Они направлены на предотвращение межличностных, финансовых и родительских кризисов путём своевременного информирования молодых семей о доступных формах психологической и социально-экономической помощи. Специалист по социальной работе, внимательно отслеживающий изменения в молодых семьях, может оперативно реагировать на трудности, применяя психологические методы и социально-экономические механизмы поддержки.

Таким образом, финансовые, межличностные и родительские кризисы в молодых семьях представляют собой серьёзную духовную проблему как для самих семей, так и для общества в целом. Эти кризисы, наиболее распространённые среди молодых супругов, подтверждаются данными ВЦИОМ об основных причинах разводов, среди которых лидируют финансовые трудности, деструктивное поведение и нарушения межличностной коммуникации.

Список литературы

1. ВЦИОМ. Жилье для молодой семьи: от запросов к планам. [Электронный ресурс] URL <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/zhile-dlja-molodoi-semi-ot-zaprosov-k-planam>: _____ (Дата обращения: 01.11.2025).
2. ВЦИОМ. Разводы в России: мониторинг. [Электронный ресурс] URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/razvody-v-rossii-monitoring?ysclid=mguznh545a482616337> (Дата обращения: 01.11.2025).
3. ВЦИОМ. Семейные тайны: мониторинг. [Электронный ресурс] URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/semeinye-tainy-monitoring?ysclid=mguz3778cx708822914> (Дата обращения: 01.11.2025).
4. ВЦИОМ. Семейные тайны: мониторинг. [Электронный ресурс] URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/razvod-po-russki> (Дата обращения: 02.11.2025).
5. ВЦИОМ. Столкновение с изменой. [Электронный ресурс] URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/stolknovenie-s-izmenoi-kak-s-kem-i-pochemu-rossijane-izmenjajut-drug-drugu?ysclid=mh6b83db52192875791> (Дата обращения: 01.11.2025).

6. Евангелие от Матфея, глава 1. Азбука веры – официальный сайт. [Электронный ресурс] URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Mt.1&r> (Дата обращения: 04.11.2025).

© Гилязова Р.Р., 2025

УДК 159.9

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ПРОФИЛИ ЖЕНЩИН С РАССТРОЙСТВАМИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ: АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ

Глазкова Юлия Валерьевна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа психологии и педагогики

магистрант 3 ГО

Научный руководитель – Политика Оксана Ивановна, к.п.н., доцент

Аннотация: исследование выявляет опосредующую роль совладающего поведения во взаимосвязи личностных черт и симптомов РПП у женщин. Установлен дезадаптивный профиль: эмоциональная неустойчивость и интроверсия связаны с избеганием и конфронтацией, что приводит к нарушению образа тела и дезадаптивному пищевому поведению как иллюзорному контролю над стрессом.

Ключевые слова: расстройства пищевого поведения, личностные черты, совладающее поведение, избегание, конфронтация.

Расстройства пищевого поведения (РПП) представляют собой серьезную проблему для общественного здоровья в связи с высокой распространенностью, хроническим течением и риском летального исхода [3, 35]. Несмотря на значительный прогресс в изучении биологических основ РПП, вопрос о психологических механизмах их развития и поддержания остается недостаточно раскрытым. Установлено, что определенные черты, в частности высокий нейротизм и низкая сознательность в рамках пятифакторной модели, являются факторами уязвимости для лиц с РПП [1]. Однако, непосредственная связь между личностью и поведением не может считаться исчерпывающим объяснением. Современные исследования смещают фокус на поиск опосредующих переменных, которые раскрывают психологические механизмы этой связи. Одной из таких ключевых переменных является совладающее поведение, выполняющее функцию адаптации к стрессу [2]. Понимание того, как личностная предрасположенность влияет на выбор стратегий совладания, которые, в свою очередь, находят выражение в

дезадаптивных пищевых паттернах, является критически важным для разработки целенаправленных психологических интервенций.

Цель исследования: изучить совладающее поведение у лиц с РПП.

Основная гипотеза нашего исследования – мы предполагаем, что существует взаимосвязь совпадающего поведения, характеристик профиля личности (нейротизм и самоконтроль) с симптомами РПП (стремление к худобе и неудовлетворенность телом) у женщин.

Частные гипотезы:

Мы предполагаем, что высокий уровень эмоциональной неустойчивости и низкий уровень сознательности положительно связаны с выраженностью симптомов РПП (в частности, со стремлением к худобе и неудовлетворенностью телом).

Так же мы предположили, что высокий уровень эмоциональной неустойчивости положительно связан с использованием дезадаптивных стратегий совладания (бегство-избегание, дистанцирование, конфронтация) и отрицательно - с адаптивными (планирование решения, принятие ответственности).

Высокий уровень сознательности положительно связан с использованием адаптивных стратегий совладания (самоконтроль, планирование решения) и отрицательно – с дезадаптивными.

По нашим предположениям, интроверсия положительно связана с использованием стратегии бегство-избегание, в то время как экстраверсия положительно связана с поиском социальной поддержки.

Эмпирической базой исследования выступила ГБУЗ РБ Республиканская клиническая психиатрическая больница. В исследовании приняли участие 60 человек, в возрасте от 20 до 50 лет с установленным в соответствии с МКБ-10 диагнозом Расстройство пищевого поведения (F50) [4], с разным уровнем образования и различным статусом занятости (учащиеся/работающие).

Для проверки гипотезы исследования в работе использованы следующие психодиагностические методики:

1. Шкала оценки пищевого поведения, ШОПП (автор – D. Garner, адаптация – О. А. Скугаревский)
2. Опросник способов совладания Р. Лазаруса и С. Фолкмана
3. Пятифакторный опросник личности, 5 PFQ (Н. Tsuji, адаптация – А. Б. Хромов)

Мы обработали опросники, и получили следующие результаты. Описательный анализ Пятифакторного опросника личности показал, что большинство участниц находятся в диапазоне интровертированной направленности (среднее значение 48,2), что является преобладающим над экстравертированной (26,8). Если обратимся к показателям эмоциональной сферы, то увидим у большинства лиц ярковыраженную эмоциональную неустойчивость (53,53), в то время как средний показатель устойчивости равен 22,13, что больше, чем в два раза ниже. Это может указывать на

склонность к эмоциональным реакциям и импульсивности у испытуемых. Значения шкал «Самоконтроль&Импульсивность» находятся в среднем диапазоне (38,93 и 36,07).

Анализ шкал совладающего поведения продемонстрировал, что чаще всего женщины с РПП используют стратегии бегство-избегание (77,9), дистанцирование (75,3), конфронтация (70,53), конфронтация (68,07). Средний показатель по шкале поиск социальной поддержки – 54,97. Наименее используемые способы совладания со стрессом стратегии это «Планирование решения» (40,03), «Принятие ответственности» (38,8), «Положительная переоценка» (37,93). Таким образом, мы видим, что группа испытуемых демонстрирует преимущественно избегающий с элементами конфронтации способ совладания со стрессом. То есть участницы склонны уходить от решения проблем, дистанцироваться от трудностей, использовать конфронтацию как защитный механизм. Но при этом недостаточно используют адаптивные стратегии, такие как планирование решений, принятие ответственности или позитивное переосмысление ситуаций.

Эмоциональный профиль группы (неустойчивость + экспрессивность + интроверсия) хорошо согласуется с выбранными стратегиями совладающего поведения, что указывает на внутреннюю согласованность психологических характеристик.

Описательный анализ шкал расстройств пищевого поведения (EDI) демонстрирует высокие показатели неудовлетворенности телом (наиболее выраженная проблема), стремление к худобе (значительно выше среднего). Средние показатели по шкалам булимия, неэффективность и недоверие в МЛЮ. Резюмируя результаты описательного анализа всех трех методик, мы выявили внутренне согласованный психологический профиль, характерный для женщин с РПП. В его основе лежит триада ключевых характеристик:

Во-первых, налицо глубинная личностная уязвимость. Участницы исследования демонстрируют выраженную интровертированность и склонность к обособлению, что сочетается с эмоциональной неустойчивостью. Эта хрупкость часто маскируется под экспрессивными реакциями, создавая картину внутренней «бури» за внешним спокойствием.

Во-вторых, были выявлены неконструктивные стратегии совладания со стрессом. Эмоциональный фон напрямую отражается в поведении: доминируют избегающие стратегии (бегство-избегание, дистанцирование) с элементами конфронтации. При этом наблюдается дефицит адаптивных ресурсов – планирования, принятия ответственности и позитивного переосмысления ситуаций.

В-третьих, мы увидели нарушенные отношения с телом как центральный симптом. Вся система замыкается на тотальной неудовлетворенности телом и навязчивом стремлении к худобе, которые становятся патологическими способами обретения иллюзорного контроля над собственной жизнью.

Описанный профиль – интроверсия, эмоциональная неустойчивость, перфекционизм в сочетании с избегающим способом совладающего поведения и дисморфией – создает классическую почву для развития нервной анорексии, где еда и вес превращаются из физиологических параметров в инструмент борьбы с непереносимыми переживаниями и экзистенциальной тревогой.

Корреляционный анализ не выявил статистически значимых взаимосвязей между изученными личностными характеристиками и симптомами расстройств пищевого поведения. Уровень значимости всех полученных коэффициентов корреляции ($p > 0,05$) не позволяет отвергнуть нулевую гипотезу об отсутствии связей между переменными.

Наиболее выраженные, хотя и статистически незначимые, тенденции наблюдаются в следующих направлениях:

- стремление к худобе демонстрирует отрицательную связь с эмоциональной устойчивостью ($r = -0,31$) и положительную – с эмоциональной неустойчивостью ($r = 0,33$);
- перфекционизм имеет слабую положительную связь с интроверсией ($r = 0,25$);
- интероцептивная некомпетентность (трудность в понимании сигналов собственного тела) отрицательно связана с интроверсией ($r = -0,20$) и положительно – с эмоциональной устойчивостью ($r = 0,22$).

Отсутствие статистически значимых корреляций может быть обусловлено несколькими факторами: ограниченным объемом выборки, высокой однородностью группы испытуемых, недостаточной чувствительностью методического инструментария, либо действительным отсутствием системных взаимосвязей между исследуемыми параметрами в данной популяции.

Проведенный корреляционный анализ выявил системные взаимосвязи между личностными характеристиками и способами преодоления трудностей, позволяя выделить два контрастных психологических профиля:

- Эмоциональная стабильность как ресурс адаптации & Эмоциональная неустойчивость=дезадаптивные паттерны. Практичные и эмоционально стабильные личности демонстрируют зрелую стратегию совладания: они сохраняют самоконтроль ($r = 0,30$) и сознательно отвергают конфронтацию ($r = 0,34$) как способ решения проблем. Этот профиль отражает способность к взвешенному и ответственному поведению даже в ситуациях повышенного напряжения. В то время как противоположный полюс представляют эмоционально неустойчивые и экспрессивные личности. Для них характерно снижение самоконтроля ($r = 0,35$) и склонность к конфликтному поведению ($r = 0,32$). Эта сочетаемость указывает на импульсивные реакции и трудности в регуляции эмоций, когда стресс провоцирует не конструктивные действия, а эмоциональные всплески и агрессивные реакции.

- Экстраверты и интроверты выбирают принципиально разные пути решения проблем. По этим шкалам мы так же увидели любопытные различия. Экстравертированные личности, ориентированные на привязанность, реже прибегают к избеганию проблем ($r=0,30$), предпочитая социальное взаимодействие уходу от реальности. Однако, они же демонстрируют неожиданно низкую склонность к планированию решений ($r=0,26$), что может свидетельствовать о предпочтении спонтанных действий или поиска внешней поддержки вместо выстраивания продуманных стратегий. Интроверты, напротив, чаще используют избегание ($r=0,30$), но при этом проявляют большую склонность к планированию ($r=0,26$). Это противоречие раскрывает внутреннюю двойственность интровертированной позиции: с одной стороны – отстранение от проблемы, с другой – интенсивная внутренняя работа над ее решением, которая иногда может перерасти в навязчивое обдумывание.

Отдельного внимания заслуживает роль импульсивности. Импульсивные личности последовательно избегают принятия ответственности ($r=-0,32$), и предпочитают дистанцироваться от проблем ($r=0,24$). Этот паттерн отражает склонность перекладывать ответственность на внешние обстоятельства и избегать серьезного осмысления трудностей.

Проведенное исследование позволило углубить понимание психологических механизмов, лежащих в основе расстройств пищевого поведения (РПП). Несмотря на то, что прямая статистическая связь между личностными чертами и симптоматикой РПП не была достигнута, что, вероятно, обусловлено ограничениями выборки, собранные данные рисуют внутренне согласованный и клинический релевантный портрет. Сформированный психологический профиль женщин с РПП можно описать как триаду взаимосвязанных элементов: глубокая личностная уязвимость (сплав инверсии, эмоциональной неустойчивости перфекционизма), дефицит адаптивных ресурсов для совладания со стрессом и тотальная дисгармония с собственным телом. Именно в этой триаде, по-видимому, и кроется ключ к пониманию феномена РПП.

Главным результатом работы стало подтверждение центральной роли совладающего поведения. Хотя наша основная гипотеза об опосредующей роли совладающего поведения требует дальнейшей проверки на более репрезентативной выборке, выявленные корреляции убедительно демонстрируют, что личностные особенности реализуются в поведении именно через выбор специфических стратегий преодоления трудностей.

Были выделены два контрастных паттерна. Деадаптивный паттерн: эмоциональная неустойчивость закономерно приводит к импульсивным реакциям, конфронтации, и, что наиболее показательно, к избегающему поведению для женщин с РПП уход от проблем и дистанцирование становятся доминирующим, но деструктивным способом взаимодействия с миром. Адаптивный паттерн: эмоциональная стабильность и сознательность, напротив, связаны с самоконтролем и отказом от

конфронтации. Этот профиль, к сожалению, оказался наименее представлен в исследуемой группе.

Отдельного внимания заслуживает выявленная разница путей экстравертов и интровертов: если первые спасаются в социальном взаимодействии (пусть и в ущерб планированию), то вторые уходят во внутренний мир интенсивных переживаний, который зачастую оборачивается навязчивым обдумыванием и изоляцией. Клинические результаты исследования очевидны: работа с РПП не может ограничиваться лишь симптоматическим уровнем. Она должна быть направлена на глубинную перестройку способов совладающего поведения. Терапевтический процесс должен помочь пациенткам: научиться распознавать свои эмоции и телесные сигналы, заменить избегание и конфронтацию на планирование и принятие ответственности, сформировать более гибкие и эффективные способы регуляции непереносимых переживаний, не прибегая к деструктивному контролю над едой и телом.

Таким образом, расстройство пищевого поведения предстает не как простое следствие личностных черт, а как сложный защитный механизм, к которому прибегает психика, не находя иных способов справиться с внутренней бурей и экзистенциальной тревогой. Выводы исследования открывают дорогу для более целенаправленных и эффективных психотерапевтических интервенций, ориентированных на проработку именно этих дефицитарных механизмов совладания.

Список литературы

1. Андреева И. Н. Факторная теория личности Р. Кеттелла: современные эмпирические подтверждения // Психологический журнал. – 2022. – Т. 43, № 4. – С. 56–68.
2. Глазкова Ю. В., «Теоретические аспекты совладающего поведения у лиц с расстройствами пищевого поведения» // Вопросы психологии и педагогики в условиях трансформации современного общества: Сборник научных статей. – ООО «КИТ». – г. Волгоград, – с. 80-84
3. Малкина-Пых И. Г., Терапия пищевого поведения/ И. Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2007. – 1040с. – (Справочник практического психолога).
4. МКБ-10. Международная классификация болезней, 10-й пересмотр, Психические расстройства и расстройства поведения, Класс V МКБ-10, адаптированный для использования в Российской Федерации, М: Российское общество психиатров, 1998 год.
5. Lazarus R., Folkman S., «Stress, Appraisal, and Coping» - NY: Springer, 1984. – 445 с.

© Глазкова Ю.В., 2025

УДК 616.89-008.454 + 159.944.4 + 616-056.7
**ВЛИЯНИЕ ХРОНИЧЕСКОГО СТРЕССА НА
НЕЙРОКОГНИТИВНЫЕ ФУНКЦИИ И РИСК КОМПУЛЬСИВНОГО
ПЕРЕЕДАНИЯ**

Голованова Мария Александровна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

Студент 4 курса

Уфа

Научный руководитель: Ахмадеева Елена Владимировна

Аннотация: Актуальность темы обусловлена ростом заболеваемости расстройствами пищевого поведения, ожирением и сопутствующими когнитивными нарушениями в условиях современного информационного и социального напряжения. Хронический стресс рассматривается как ключевой фактор, способный модулировать как нейрокогнитивные функции (внимание, рабочая память, торможение импульсов), так и систему пищевого вознаграждения, повышая риск компульсивного переедания.

Ключевые слова: Хронический стресс, нейрокогнитивные функции, компульсивное переедание, префронтальная кора, тормозной контроль, гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковая система, пищевое вознаграждение, кортизол, расстройства пищевого поведения.

Как отмечает Роберт Моррис Сапольски, «стресс – это не просто эмоция, а мощный биологический процесс, способный перестраивать мозг изнутри» [7]. В отличие от кратковременного механизма «бей или беги», хронический стресс представляет собой долговременную и устойчивую активацию гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой оси (ГГНО). Эта постоянная нагрузка приводит к систематически повышенному уровню кортизола, главного гормона стресса.

Нейробиолог Роберт Сапольски отмечает, что длительное воздействие кортизола на мозг наносит ему серьёзный ущерб. Этот гормон не только мешает запоминанию, но и уменьшает объём гиппокампа, а также ослабляет префронтальную кору. Особенно страдает префронтальная кора и гиппокамп – ключевые центры мозга, отвечающие за самоконтроль, рациональное мышление и память. В норме ГГНС помогает организму адаптироваться к угрозам, но при постоянной активации развивается гиперкортизолемиа, которая оказывает токсическое влияние на структуры головного мозга, особенно на гиппокамп, префронтальную кору и миндалевидное тело [18].

Хронический стресс негативно воздействует на разум, снижает продуктивность, увеличивает количество ошибок и подрывает уверенность в себе - тем самым усиливая стресс и замыкая порочный круг. В таких условиях, особенно когда стресс становится затяжным и истощает внутренние ресурсы, человек часто ощущает непреодолимое желание «заесть» тревогу. Это происходит тогда, когда он не видит выхода из ситуации или не обладает необходимыми ресурсами - эмоциональными, финансовыми, социальными - чтобы с ней справиться. Подавленность, напряжение и отчаяние требуют облегчения, и на помощь приходит древний, заложенный ещё с детства способ саморегуляции: еда. Ведь с младенчества человек ассоциирует пищу, особенно материнскую грудь, с утешением и безопасностью, и этот механизм продолжает работать и во взрослом возрасте [14].

Цель исследования – обосновать, что хронический стресс повышает риск компульсивного переедания за счёт нарушения нейрочкогнитивных функций, в первую очередь тормозного контроля.

Объект исследования – хронический стресс и компульсивное переедание.

Предмет исследования – влияние хронического стресса на нейрочкогнитивные функции и риск компульсивного переедания.

Нейрочкогнитивные функции представляют собой совокупность процессов, обеспечивающих внимание, память, принятие решений и самоконтроль. Хронический стресс ослабляет работу дорсолатеральной префронтальной коры (ДЛПФК) – главной области, отвечающей за исполнительные функции. Исследования показывают, что при длительном стрессе наблюдаются снижение рабочей памяти, ослабление когнитивной гибкости, ухудшение способности к ингибированию (замедлению) импульсов. Эти дефициты особенно проявляются в ситуациях эмоционального напряжения и напрямую связаны с нарушением саморегуляции, в том числе в пищевом поведении [1; 2; 9]. Нейробиологические исследования, цитируемые Робертом Сапольски, подтверждают, что данный гормон вызывает структурные изменения в мозге, включая атрофию гиппокампа и ослабление префронтальной коры. Основной мишенью становится дорсолатеральная префронтальная кора (ДЛПФК), чья ослабленная функция напрямую связывается со снижением исполнительного контроля.

Исследования показывают, что при длительном стрессе наблюдаются снижение рабочей памяти, ослабление когнитивной гибкости, ухудшение способности к ингибированию (замедлению) импульсов. Эти дефициты особенно проявляются в ситуациях эмоционального напряжения и напрямую связаны с нарушением саморегуляции, в том числе в пищевом поведении [4; 9; 1]. Заедание стресса является психическим расстройством.

В медицине оно известно как компульсивное (психогенное) переедание (КП) и относится к группе расстройств пищевого поведения (РПП). Это состояние не менее серьёзно, чем булимия или анорексия. При компульсивном переедании человек использует пищу не для насыщения, а как способ снять напряжение, улучшить настроение или обрести чувство утешения. Зачастую человек не осознаёт, что начал есть чаще и в больших объёмах.

Согласно описанию авторов книги «Расстройства пищевого поведения и ожирение: всеобъемлющее руководство», компульсивное переедание – это расстройство приёма пищи, или нарушение пищевого поведения, которое характеризуется повторным потреблением необычно большого количества пищи с чувством утраты контроля во время и после переедания. Важно подчеркнуть, что компульсивное переедание не связано с компенсаторным поведением (в отличие от булимии), но часто сопровождается чувством вины, стыда и депрессией [10]. Нейробиологические механизмы компульсивного переедания: нейробиологически это состояние связано с дисфункцией дофаминергической системы вознаграждения, повышенной чувствительностью к пищевым стимулам, нарушением сигнализации лептина и грелина – гормонов, регулирующих насыщение и аппетит [13]. Под влиянием стресса активируются лимбические структуры (в частности, островковая доля и орбитофронтальная кора), что усиливает пищевое влечение, особенно к высококалорийной «комфортной» пище. Одновременно ослабевает тормозящий контроль со стороны дорсолатеральной префронтальной коры, что делает человека уязвимым к импульсивным действиям. Этот механизм особенно выражен у женщин из-за взаимодействия кортизола с половыми гормонами. В результате развивается порочный круг в виде стресса, снижение самоконтроля, переедания, чувство вины, затем новый стресс [21]. Физиологический голод – это естественная биологическая потребность, ощущаемая в желудке, и его появление можно предсказать.

В отличие от него, эмоциональный голод зарождается в голове под влиянием негативных чувств: он внезапный, непредсказуемый, импульсивный и напрямую связан с перепадами настроения. После утоления физиологического голода человек чувствует удовлетворение и комфорт. В то же время эмоциональное переедание часто оставляет после себя чувство вины, стыда, беспомощности, а иногда даже ненависти к себе. Стресс не просто усиливает голод, он меняет то, чего человек хочет. Хронический стресс, повышая уровень кортизола, ослабляет префронтальную кору – «центр управления» нашего самоконтроля. Лишённый этого контроля, мозг в стрессе ищет не калории, а мгновенное облегчение. И в современном мире самый доступный способ его получить – это высококалорийная еда. Это объясняет, почему жёсткие диеты часто

бессильны против стрессового переедания: проблема не в недостатке силы воли, а в том, что еда становится лекарством от негативных эмоций [16]. Потребление «утешительной» пищи – это эволюционно закреплённая стратегия совладания со стрессом. Как у грызунов, так и у людей хронический стресс увеличивает предпочтение рациона с высоким содержанием жиров и сахара в 2–3 раза. Данное поведение опосредовано усиленной передачей сигналов кортиколиберина (CRF) и нейропептида Y в миндалевидном теле и гипоталамусе под влиянием глюкокортикоидов [21].

Женщины страдают компульсивным перееданием в 2-3 раза чаще мужчин. Эта разница не сводится к социокультурным факторам, она имеет глубокую нейроэндокринную основу. Во-первых, у женщин дофаминергическая система вознаграждения более чувствительна к колебаниям половых гормонов. В частности, эстрадиол усиливает экспрессию D2-рецепторов в прилежащем ядре, что повышает реакцию на «комфортную» пищу как источник удовольствия и облегчения. Во-вторых, в лютеиновую фазу менструального цикла, когда уровень прогестерона и кортизола одновременно высок, наблюдается усиление тяги к сладкому и снижение когнитивного контроля над пищевым поведением. Кроме того, у женщин миндалевидное тело демонстрирует повышенную реактивность на негативные эмоциональные стимулы, что делает их более уязвимыми к использованию еды как стратегии эмоциональной регуляции [15].

Подростки представляют собой группу высокого риска по двум основным причинам. Во-первых, префронтальная кора, ответственная за тормозной контроль и оценку последствий, завершает своё структурное созревание только к 25 годам. Во время пубертата она особенно уязвима к воздействию кортизола, что усиливает импульсивность и снижает способность к саморегуляции. Во-вторых, в подростковом возрасте мезолимбическая система вознаграждения гиперчувствительна, что делает подростков более восприимчивыми к немедленным наградам, включая пищевое удовольствие [8]. У пожилых людей риск компульсивного переедания, хотя и ниже, чем у молодых женщин, возрастает в условиях социальной изоляции, утраты близких и хронических заболеваний – типичных источников хронического стресса в этом возрасте. При этом возрастная нейродегенерация приводит к снижению объёма серого вещества в префронтальной коре, ухудшению связности между лимбической системой и регуляторными зонами, а также снижению уровня дофамина и серотонина. Это создаёт когнитивную уязвимость, при которой даже умеренный стресс может спровоцировать дезадаптивные стратегии совладания, включая эмоциональное и компульсивное переедание. Таким образом, нейровоспаление становится скрытым медиатором между стрессом и компульсивным перееданием [20]. Дефицит сна, часто сопутствующий хроническому стрессу, усиливает активность амигдалы на пищевые стимулы и снижает связность между префронтальной корой и прилежащим ядром. В результате человек не только сильнее хочет есть, но

и хуже может себя остановить [19, с. 88-89]. Современные подходы к коррекции включают когнитивно-поведенческую терапию (КПТ) для работы с эмоциональным фоном и пищевыми триггерами, тренировку исполнительных функций через нейрогимнастику, адаптогены и психофармакотерапию для нормализации гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы [6; 5].

Хронический стресс - одна из главных причин компульсивного переедания. Он ослабляет самоконтроль и усиливает тягу к «комфортной» еде, поэтому лечение должно восстанавливать баланс мозговых систем, а не обвинять человека в отсутствии воли. Это доказывает, что стрессовое переедание – это не слабость характера, а следствие глубоких физиологических изменений в мозге. Кортизол повреждает нейронные сети, ответственные за самоконтроль, а высококалорийная пища становится «быстрым лечением» для измученной психики. Решение проблемы заключается не в ужесточении контроля над едой, а в управлении самим стрессом и восстановлении здоровья нервной системы.

Список литературы

1. Болаева Г. Б., Горяева Э. С. Влияние стресса на когнитивные функции и продуктивность // Психология и педагогика. - 2025. – с 1-2.
2. Луцкий И. С., Луцкий Е. И. Влияние хронического психоэмоционального напряжения на когнитивные функции / И. С. Луцкий, Е. И. Луцкий // Казанский медицинский журнал. - 2015. С. 523–531.
3. Гуськова Е. С., Гуслистова А. В., Гречаный С. В. Типы пищевого поведения и качество жизни пациентов с избыточным весом // Медицина: теория и практика. - 2019. - № 3. - С. 190–198.
4. Луцкий И. С., Луцкий Е. И. Влияние хронического психоэмоционального напряжения на когнитивные функции // Казанский медицинский журнал. - 2015. - С. 523–531.
5. Михайлова А. П., Штрахова А. В. Пищевое поведение в норме, в условиях стресса и при патологии: библиографический обзор // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. - 2018. - Т. 11, № 3. - С. 80-95.
6. Пичиков А. А., Попов Ю. В., Иванов А. Б. Когнитивная ремедиация при расстройствах пищевого поведения: методические рекомендации. - СПб.: НМИЦ ПН им. В. М. Бехтерева, 2020. - 25 с.
7. Сапольски Р. М. Психология стресса. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2015 – 480 с.
8. Скугаревский О. А., Скугаревская Т. О. Когнитивный эндотип нарушений пищевого поведения: клиническая экстраполяция // Детская психиатрическая служба: состояние и перспективы развития: сб. материалов Республиканской научно-практической конференции с международным участием (Гродно, 19-20 октября 2017 г.). - Гродно, 2017. - С. 65–68.

9. Фомина Е. В., Оленко Е. С., Кодочигова А. И., Филиппов Д. Ю. Влияние стресса на когнитивные способности здорового человека: нейрофизиологические аспекты // Психосоматические и интегративные исследования. - 2019. - Т. 5, № 4. - С. 1–4.
10. Цапьяк Т. А., Кляритская И. Л., Кривой В. В., Иськова И. А. Взгляд на проблему ожирения через призму расстройства пищевого поведения // Крымский терапевтический журнал. - 2020. - № 4. - С. 18-24.
11. Шагина В. Н., Блохина И. И., Серов И. С. Нарушение пищевого поведения как одна из причин развития экзогенного ожирения // Молодой учёный. - 2019. - № 30 (268). - С. 57-59.
12. Юрьева Т. В., Ришко Н. И., Тесленко П. О. Нейропсихологические особенности лиц, страдающих расстройствами пищевого поведения // Интерактивная наука. - 2021. - № 8 (63). - С. 28-29.
13. Blevins J.E, Schwartz M.W, Baskin D.G. «Evidence that paraventricular nucleus oxytocin neurons link hypothalamic leptin action to caudal brain stem nuclei controlling meal size». // American Journal of Physiology-Regulatory, Integrative and Comparative Physiology. - 2004. - Vol. 287, № 1. - P. R87-R96.
14. Cargill. K. The Psychology of Overeating: Food and the Culture of Consumerism», 2015. - 216 с.
15. Christopher G. Fairburn и Kelly D. Brownell. Eating Disorders and Obesity: A Comprehensive Handbook. - 3rd ed. // Guilford Press, 2017. - 690 p.
16. Guyenet S. J. The Hungry Brain: Outsmarting the Instincts That Make Us Overeat // Flatiron Books, 2017. - 360 p.
17. James K.A, Stromin J I, Steenkamp N, Combrinck M I. Understanding the relationships between physiological and psychosocial stress, cortisol and cognition». - 2023.
18. Robert M. Sapolsky. «Behave: The Biology of Humans at Our Best and Worst» 2017. – 800 с.
19. Shawn Stevenson. «Sleep Smarter: 21 Essential Strategies to Sleep Your Way to a Better Body, Better Health, and Bigger Success», 2017. - 290 с.
20. Swaab D. F., Bao A.M., Lucassen P. J. The stress system in the human brain in depression and neurodegeneration // Ageing Research Reviews. - 2005. - Vol. 4, № 2. - P. 141-194.
21. Ulrich-Lai Y. M., Herman J. P. Neural regulation of endocrine and autonomic stress responses // Nature Reviews Neuroscience. - 2009. - Vol. 10, № 6. - P. 397-409.

© Голованова М.А., 2025

УДК 37.016:57

**ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР И ТНР ПО
УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «БИОЛОГИЯ»**

Голубева Арина Александровна

Башкирский государственный педагогический

университет им М.Акмуллы

Институт педагогики

Магистрант 3 ГО

Аннотация: статья посвящена разработке программы формирования УУД у учащихся с ТНР и ЗПР на уроках биологии. Рассматриваются теоретические основы, особенности целевой группы, структура и условия реализации программы, направленной на преодоление учебных трудностей и повышение предметных результатов.

Ключевые слова: универсальные учебные действия (УУД), тяжелые нарушения речи (ТНР), задержка психического развития (ЗПР), биология, адаптированная программа.

В современной образовательной парадигме формирование универсальных учебных действий (УУД) становится центральным элементом процесса обучения, обеспечивающим школьникам способность к саморазвитию и непрерывному обучению. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и задержкой психического развития (ЗПР), целенаправленное развитие УУД приобретает особое значение, выступая ключевым инструментом преодоления трудностей в учебной деятельности. Особую актуальность проблема формирования УУД имеет в контексте изучения предметов естественно-научного цикла, таких как биология. Этот предмет обладает значительным коррекционно-развивающим потенциалом, способствуя установлению причинно-следственных связей, расширению представлений об окружающем мире и формированию научной картины мира. Однако существует явное противоречие между этим потенциалом и недостаточной методической обеспеченностью процесса формирования УУД именно у учащихся с ОВЗ на уроках биологии, что создает серьезные практические трудности для педагогов [4, с.3]. Поэтому для нашей работы становится актуальным разработать средство адаптации учебного материала, помочь обучающимся с ОВЗ легче преодолевать школьные трудности. Таким инструментом была выбрана программа формирования универсальных учебных действий.

Программа формирования УУД базируется на синтезе нескольких научных подходов. Системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) предполагает, что развитие личности происходит в процессе активной, предметной деятельности. В контексте программы это означает, что УУД формируются не через пассивное усвоение информации, а через практическую работу с натуральными объектами, постановку экспериментов, решение учебных задач. Теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин) обосновывает необходимость перехода от материализованного действия (работа с объектом) к речевому проговариванию и далее – к внутреннему умственному плану, что требует предоставления четких алгоритмов, инструкций и опорных схем. Дифференцированный и личностно-ориентированный подходы предполагают учет индивидуальных особенностей и образовательных потребностей каждого ребенка с ЗПР и ТНР, создание индивидуальных образовательных маршрутов и использование заданий разного уровня сложности. Культурно-историческая теория (Л.С. Выготский) подчеркивает важность создания "зоны ближайшего развития" и организации социального взаимодействия (работа в парах, группах) для когнитивного развития [2, с. 7].

Для составления эффективной программы необходимо четкое понимание особенностей обучающихся с ТНР и ЗПР. Обучающиеся с ТНР характеризуются стойкими нарушениями речевого развития при сохранном слухе и интеллекте. Их основные потребности включают создание непрерывной речевой среды и логопедического сопровождения, развитие коммуникативных навыков и преодоление коммуникативных барьеров, использование визуальных опор для компенсации речевых трудностей и индивидуализацию темпа освоения материала. Обучающиеся с ЗПР демонстрируют замедленный темп развития психических функций: внимания, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы. Их ключевые потребности – это упрощение и структурирование учебного материала, его "пошаговое" предъявление, повышенная наглядность и опора на практическую деятельность, развитие навыков саморегуляции и самоконтроля, создание ситуаций успеха для формирования положительной мотивации и щадящий режим обучения с учетом быстрой утомляемости [3, с. 143].

В ходе проведения исследования была сформирована экспериментальная группа. В нее вошли пять обучающихся 6-ых классов с заключением ТНР и ЗПР. Диагностика, проведенная в рамках исследования, выявила у экспериментальной группы общие черты: произвольность и неустойчивость внимания, сниженный объем слухоречевой памяти (со склонностью к вербальным парафразиям – заменам слов), замедленность и инертность мышления, трудности с выделением существенных признаков и операциями обобщения [2, с. 88].

Выделенные особенности экспериментальной группы послужили основой для адаптации программы под их специфические потребности. Увеличено количество наглядного материала, упрощены ответы у доски, разработаны алгоритмы ответов по изучаемым темам, срезы знаний для уточнения актуального уровня знаний. Все методы адаптации материала подробно описаны в разработанной нами программе.

Цель программы заключается в формировании системы биологических знаний и развитии универсальных учебных действий (УУД) у обучающихся с ТНР и ЗПР на уровне основного общего образования через практико-ориентированную деятельность на уроках биологии и во внеурочное время. Задачи программы сгруппированы по блокам УУД. В рамках личностных УУД это формирование позитивной «Я-концепции» и адекватной самооценки, развитие мотивации к изучению живой природы и смыслообразования, воспитание эмоционально-ценностного отношения к живому. Регулятивные УУД включают развитие умения работать по алгоритму и инструкции, формирование навыков самоконтроля и коррекции своих действий, развитие волевой саморегуляции и умения просить о помощи. Познавательные УУД направлены на развитие наблюдательности и умения выделять существенные признаки, формирование логических действий (сравнение, классификация, анализ), освоение простейших исследовательских действий (выдвижение гипотез, проведение опытов) и развитие навыков работы с адаптированной информацией (тексты, схемы, таблицы). Коммуникативные УУД предполагают формирование умения работать в паре и малой группе по регламентированным правилам и развитие диалогической речи и умения точно выражать свои мысли. Планируемые результаты включают как метапредметные (сформированность УУД), так и предметные (усвоение курса биологии) достижения, оцениваемые через систему диагностики [2, с.97].

Программа является комплексным документом, включающим несколько взаимосвязанных блоков. Содержательный блок определяет, чему учить, и включает адаптированное тематическое планирование по биологии, где в содержание каждого раздела встроены задания на формирование конкретных УУД, банк методов и приемов (проблемные ситуации, лабораторные работы по алгоритму, мини-проекты, экскурсии, работа с гербариями и коллекциями), а также систему адаптивных заданий (карточки-помощники, опорные конспекты, речевые шаблоны, инструкции в картинках, задания с выбором уровня сложности). Организационный блок определяет, как внедрять программу, и ее реализация проходит в 4 этапа. Диагностико-аналитический этап предполагает проведение стартовой диагностики уровня УУД и предметных знаний с помощью специального комплекса методик и анализ ресурсов и условий [1, с. 88]. На проектно-конструкторском этапе создается рабочая группа и разрабатывается сама программа. Реализационно-диагностический этап – это непосредственное

проведение уроков и внеурочных занятий по программе с текущим мониторингом. На рефлексивно-адаптационном этапе проводится итоговая диагностика, анализируются результаты и вносятся коррективы. Диагностический блок является основой для управления программой и включает диагностику познавательных УУД и предметных знаний через специально разработанные адаптированные тесты, а также критерии и шкалы оценки для отслеживания динамики.

Для успеха программы необходимо создание целостной образовательной среды, что предполагает организационно-управленческие условия (наличие команды специалистов, поддержка администрации), методические условия (обеспеченность адаптированными материалами), психолого-педагогические условия (создание атмосферы психологического комфорта) и материально-технические условия (наличие необходимого оборудования и наглядных пособий) [4, с.5].

Коллегиальное участие других педагогов и представителей администрации было принципиально важным для успешной реализации программы, поскольку работа с детьми с ОВЗ требует комплексного междисциплинарного подхода. Учитель-предметник, в данном случае учитель биологии, взял на себя ведущую роль в адаптации содержания уроков, разрабатывая тематическое планирование, адаптивные задания и опорные схемы, а также непосредственно проводя занятия, практические работы и экскурсии. Дефектолог сосредоточился на коррекции нарушенных высших психических функций, проводя диагностику познавательных УУД и консультируя учителя биологии о методах, доступных для детей с ЗПР, одновременно разрабатывая задания на развитие логических операций с использованием биологического материала. Логопед работал над коррекцией речевых нарушений и развитием коммуникативных УУД, создавая речевые шаблоны для ответов на уроках, обучая точному употреблению научных терминов и формируя навыки построения развернутых высказываний. Педагог-психолог обеспечивал психологическое сопровождение, диагностируя эмоционально-волевую сферу и помогая формировать саморегуляцию, самоконтроль и адекватную самооценку, создавая на уроках благоприятный психологический климат. Администрация в лице завуча и директора взяла на себя организационно-управленческое и ресурсное обеспечение, координируя работу команды, закрепляя программу в учебном плане и обеспечивая необходимым оборудованием и пособиями [5, с. 22]. Взаимодействие команды осуществлялось через систему конкретных мероприятий. Ключевой формой взаимодействия стали психолого-педагогические консилиумы, где обсуждались результаты диагностики и корректировались индивидуальные образовательные маршруты. Ярким примером совместной деятельности стал межпредметный проект "Огород на подоконнике", в котором учитель биологии курировал научную часть, логопед помогал с ведением дневника наблюдений, дефектолог включал задания на сравнение и классификацию,

а психолог формировал навыки групповой работы. Для повышения квалификации коллектива проводились тематические педсоветы и семинары, посвященные особенностям формирования УУД у данной категории учащихся. Внеурочные мероприятия, такие как экскурсии в парк, также становились общим делом: учитель биологии ставил учебные задачи, логопед отработывал речевые конструкции, дефектолог организовывал игры на наблюдательность, а психолог следил за эмоциональным состоянием детей. Таким образом, распределение обязанностей и совместная деятельность трансформировали разрозненные усилия педагогов в целостную командную работу, направленную на достижение общей цели – успешного формирования УУД и преодоления учебных трудностей у учащихся с ОВЗ [5, с. 25]. Составление программы формирования УУД для обучающихся с ТНР и ЗПР – это сложный, многоэтапный процесс, требующий системного подхода и глубокого понимания особенностей развития данной категории детей. Разработанная и апробированная программа показала свою эффективность, доказав, что целенаправленная, методически выверенная работа, основанная на деятельностном и дифференцированном подходах, позволяет не только сформировать у учащихся базовые учебные действия, но и значительно повысить их предметные результаты по биологии. Такая программа является практическим инструментом для педагогов, реализующих ФГОС ООО в условиях инклюзивного и коррекционного образования, и может быть адаптирована для преподавания других учебных дисциплин. Ее внедрение способствует преодолению школьной неуспеваемости и обеспечивает условия для успешной социализации и дальнейшего обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Акимова, М. К. Психологическая диагностика : учебник для вузов / М. К. Акимова, К. М. Гуревич. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 435 с.
2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – Москва : Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Лалаева, Р. И. Логопатофизиология : учебное пособие / Р. И. Лалаева, С. Н. Шаховская. – Москва : ВЛАДОС, 2011. – 348 с.
4. Николина, В. В. Формирование универсальных учебных действий в условиях реализации ФГОС основного общего образования : методические рекомендации / В. В. Николина. – Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016. – 87 с.
5. Суматохин, С. В. Требования ФГОС к учебно-исследовательской и проектной деятельности по биологии / С. В. Суматохин // Биология в школе. – 2013. – № 5. – С. 22–32.

© Голубева А.А., 2025

УДК 371.487

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ

Губачева Наталья Валерьевна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

магистрант I ГО

Уфа

Научный руководитель - Гурова Елена Валерьевна

Аннотация: создание в общеобразовательных учреждениях кадетских классов является одним из средств целенаправленного духовного, культурного и физического развития детей, их общего и военно-патриотического воспитания. В статье освещаются особенности организации воспитательной работы в кадетских классах. Уделяется значительное внимание вопросам духовно-нравственного воспитания кадет и значимости проводимой работы для формирования гражданских качеств и патриотических чувств у молодого поколения.

Ключевые слова: кадетские классы, воспитание, духовное, нравственное, патриотизм, образование.

В настоящее время в образовательной среде большое внимание уделяется патриотическому, духовно-нравственному развитию и воспитанию учащихся. Это связано с сложившейся ситуацией в стране и во всем мире. Образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственном сплочении российского общества.

Кадетское образование является средством целенаправленного духовного, культурного и физического развития детей. В российском государстве кадетское образование представляет собой систему воспитания и обучения и имеет богатую историю и традиции. В кадетских школах получали образование прославленные полководцы, видные ученые, деятели культуры и искусства, общественные деятели, известные военачальники. Выпускников кадетских классов всегда отличали широкая образованность и эрудиция, высокоразвитые понятия нравственности, патриотизма, долга и чести.

В современной общеобразовательной школе кадетские классы представляют собой адаптивную педагогическую систему. Они выполняют функцию всесторонней подготовки учащихся к осознанному выбору дальнейшего жизненного пути. Чаще всего они представляют собой отдельные классы с индивидуальной программой обучения. Основными принципами воспитательной среды кадетских классов является: создание

благоприятных условий для гармоничного нравственного, физического, психологического развития обучающихся. Большое внимание уделяется личностным особенностям каждого кадета посредством организации индивидуального подхода.

По сложившейся традиции, в первую очередь, деятельность кадетских классов нацелено на воспитание абитуриентов для дальнейшего их поступления в военные высшие учебные заведения и правоохранительные направления среднеспециальных учреждений. А также в дальнейшем для службы в системе силового государственного аппарата. Поэтому школьников и их родителей (законных представителей) мотивируют при помощи форменного обмундирования, особого режим дня, регулярных экскурсий, мероприятий на патриотические тематики, посещение музеев боевой славы. Для кадет организуют тематические встречи с ветеранами различных ведомств, участниками специальной военной операции, с представителями военных учебных заведений. Учащиеся кадетских классов являются постоянными участниками митингов, патриотических, волонтерских, экологических акций. Совместно с руководителями (кураторами) учащиеся принимают участие в Вахте памяти, церемониях вручения орденов, поздравлениях ветеранов и другое. Все это способствует приобщению к живой истории народа и страны. Через кадет происходит передача связи времен.

Программа кадетских классов отличается от обычной школьной программы тем, что учащиеся не только получают знания, необходимые им для успешной сдачи итоговых экзаменов в выпускных классах, но и дополнительными часами, отведенными для более глубоко изучения истории, обществознания, физической культуры и др. Большая часть образовательного процесса в кадетских классах организована в стенах учебного заведения. В плане работы предусмотрено большое количество внеурочных часов. Свободное время кадет, как правило, расписано даже в выходные, каникулярные и праздничные дни. Учащиеся кадетских классов регулярно занимаются строевой подготовкой, сборкой и разборкой оружия, стрельбой, физической подготовкой, бальными и народными танцами или хоровым пением. Школьников знакомят с основами духовной культуры, они подробно изучают историю родного края.

Кадетские классы созданы не только для обучения и передачи знаний, но и способствуют формированию личностных качеств обучающихся, выработке начального уровня правосознания, патриотизма [8].

Поэтому кроме учителей-предметников, дающих знания по общеобразовательной программе, к воспитанию обучающихся в кадетских классах закрепляются педагоги-воспитатели или кураторы. Чаще всего, это лица, из числа бывших сотрудников правоохранительных систем, учителей основ безопасности и защиты Родины. И конечно немаловажную роль в этой системе играет классный руководитель. Кураторы обеспечивают

необходимые условия для успешного обучения, социализации, а также сохранения психологического здоровья кадет.

Одной из задач кадетских классов является помощь в определении будущей профессии. Она осуществляется путем сотрудничества с высшими военными учебными заведениями и региональной общественной организаций, координирующей кадетское движение. В соответствии с совместным планом для кадет организуются регулярные встречи с преподавателями, студентами, офицерами. Учащиеся посещают дополнительные занятия в университетах, их приглашают на совместные мероприятия. Таким образом формируются такие нравственные качества как честь, долг, ответственность. Кадетам помогают соотнести личные способности и ценности с требованиями профессиональной деятельности.

Школа всегда остается одним из основных звеньев духовно-нравственного патриотического воспитания подрастающего поколения. Духовно-нравственная сторона, которая необходима для развития гражданско-патриотических чувств кадетов, возможна через укрепление духовных связей с обществом. Это важно для создания стойкого интереса к истории своего народа и народов родной страны, а также для развития ключевых потребностей: идеала стремления к знаниям и социальной потребности в «жизни ради других» [3].

Духовные и нравственные ценности – это основные принципы и убеждения, которыми руководствуется кадет в своем поведении и принятии решений. Внутренний мир обучающегося представлен духовностью, его связи с высшими силами или трансцендентному аспекту жизни. Нравственные ценности определяют, что в обществе считается правильным и неправильным [2, 6].

Сотрудничество школы с семьями учащихся кадетских классов занимает особую роль. Потому что без взаимодействия с родительской общественностью достигнуть высоких показателей учеников в любой сфере деятельности просто невозможно. Без их активного участия, как полноправных участников учебно-воспитательной работы, сложно рассчитывать на решение возникающих задач и достижения поставленных целей. Как известно, воспитывать устойчивые духовные качества без реальных дел невозможно. Учащиеся кадетских классов приобретают первый нравственный опыт в процессе решения реальных общественных задач. Приведем в пример участие в социальных и экологических акциях: «Зелёная Башкирия», «Окна Победы», «Подарок пожилому человеку», «Амулет добра», «Письмо солдату», «Поздравление ветерана», «Вода России», «Георгиевская ленточка», «Бессмертный полк», «Ёлка добра», «Восстановление памятников Героям ВОВ», «Волонтеры Победы». А также участие кадет в региональных, городских, районных патриотических мероприятиях «Вахта памяти», «Возложение цветов к мемориалам», «Классные встречи», «Передача Знамени Победы», «Зарница» и другие.

Еще одна из форм работы по приобретению нравственного опыта – экскурсии, походы, экспедиции. Учащиеся посещают музеи, выставки, знакомятся с достопримечательностями городов Республики Башкортостан, Российской Федерации.

Следующая важная форма приобретения нравственного опыта – это состязания, конкурсы: смотр строя и песни, спортивные игры, проектные конкурсы, конкурсы научно-исследовательских работ, товарищеские встречи, интеллектуальные состязания. Кадеты таким образом познают себя, они могут оценить свои возможности, развить таланты, добиться поставленных целей. А также учатся преодолевать трудности, работать в команде, уважать соперников. Смысл таких мероприятий заключается в том, что кадеты привлекаются к решению важных социальных и общественных задач. Это способствует формированию активной гражданской позиции и социальных компетентностей, получению опыта конструктивного гражданского поведения [1].

«Воспитать человека интеллектуально, не воспитав его нравственно, – значит вырастить угрозу для общества», – сказал однажды Теодор Рузвельт. Образование в кадетских классах приближает обучающихся к истории России. Кадет учат быть толерантными, высоконравственными. Их «словом и делом» учат любить свою Родину. Воспитывают людей, способных передать традиции предков новому поколению.

Кадет отличает умение конкретно мыслить, правильно реагировать на ситуации, находить выход из любого положения. В них сформировано умение ставить задачи и решать их, планировать свою деятельность. Эти качества важны для любого человека. Поэтому вне зависимости от того, с какой профессией свяжет себя выпускник кадетского класса, можно с уверенностью утверждать, что общество получит сформированную личность с четкой гражданской позицией – гражданина и патриота своей страны.

Можно сделать вывод, что открытие кадетских классов в общеобразовательных учреждениях и их деятельность несет лишь позитивный оттенок. Реализация образовательного и воспитательного процесса в кадетских классах в полной мере отвечает запросам российского общества, способствует сохранению общероссийской гражданской идентичности, развитию человеческого потенциала, достижению национальных целей развития.

Список литературы

1. Губанова Е.В., Пушнова Ю.Б. Духовно - нравственное развитие и воспитание личности гражданина России // Воспитание школьников. 2014 №5 С. 8-14.
2. Далгатов, М.М. Проблема личностных ценностей и ценностных ориентаций в психологических исследованиях / М.М. Далгатов, А.Г. Джамалудинова // Известия ДГПУ. – 2013. – №3. С. 18–23.

3. Ермакова Е.А. Проблемы формирования духовно-нравственных ценностей у кадет / Иванов М.С., Ермакова Е.А. // Кемеровский государственный университет

6. Горбатова М.М., Горбатов А. В., Билан М. А., Лазарев И. В. Образ родины у студентов педагогических специальностей в зависимости от их установки «коллективизм /индивидуализм» // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – № 1(53). С. 67-75.

7. Пономарев Б.М. Особенности формирования духовно-нравственных, патриотических качеств учащихся кадетских классов. Работа №59364 [электронный источник] https://solncesvet.ru/book_work/59364/.

8. Тезиков Д.А. Содержание обучения учащихся кадетских полицейских классов /Международный научный журнал «Инновационное развитие» С. 115-116.

© Губачева Н.В., 2025

УДК 159.923.2:316.624

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОДИНОЧЕСТВА У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Демина Яна Сергеевна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

Студент 4 курса

Уфа

Научный руководитель: Ахмадеева Елена Владимировна

Аннотация: Статья посвящена изучению психологических особенностей одиночества у студентов-психологов. В статье рассматривается понятие «одиночество» с точки зрения разных авторов и анализируются психологические особенности одиночества. Также в статье уделяется внимание тому, как профессиональная направленность на психологию влияет на восприятие одиночества.

Ключевые слова: одиночество, психологические особенности, студенты, рефлексия, межличностные отношения.

Проблема одиночества не утрачивает своей актуальности на протяжении многих лет и продолжает привлекать внимание психологов, социологов, культурологов и других представителей смежных гуманитарных наук. Одиночество изучалось в трудах таких отечественных и зарубежных исследователей, как С.Г. Корчагина, И. Ялом, Л.Э. Пепло, Ж.В. Пузанова, Д. Перлман, Г. Зилбург, К. Роджерс и другие. В понимании

одиночества одни авторы трактуют его как специфическое психоэмоциональное состояние личности, детерминированное отсутствием близких, положительных эмоциональных связей с людьми; другие - как результат объективной социальной ситуации; третьи - как внешнюю адаптивную способность к социальной ситуации при помощи регуляции своего поведения; четвертые – как качество состояния сознания личности. Большинство исследователей подчеркивают негативный характер одиночества, но, тем не менее, многие согласны с тем, что одиночество играет и позитивную роль, способствуя индивидуализации, самоопределению и личностному развитию [17]. Следует отметить, что одиночество может влиять на эмоциональное состояние, мышление и поведение человека. Одиночество часто сопровождается такими чувствами как грусть, тревога, раздражительность, пустота. Оно может приводить к депрессии, тревожным расстройствам и снижению самооценки. Люди в состоянии одиночества склонны к негативному мышлению, самообвинениям. Одиночество может приводить к избеганию социальных ситуаций, снижать мотивацию к активному общению и усиливать страх быть отвергнутым. Главная особенность одиночества заключается в том, что данное чувство воспринимается как субъективное и уникальное переживание. Одиночество представляет собой психологическое состояние, которое связывает воедино нечто потерянное внутренним миром личности [3].

Цель исследования – определить и проанализировать основные психологические особенности одиночества у студентов-психологов.

Объект исследования – одиночество как социально-психологический феномен.

Предмет исследования – психологические особенности одиночества у студентов-психологов.

Проанализируем понятие «одиночество», представленное в отечественных и зарубежных психологических источниках. В понимании С.Г. Корчагиной – одиночество – это «психическое состояние человека, отражающее переживание своей деятельности, субъективной невозможности или нежелания чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя другими людьми» [10, с. 14]. Н. Е. Покровский характеризует одиночество как субъективный опыт, не тождественный социальной изоляции. Это значит, что человек может ощущать одиночество находясь в окружении людей; одиночество результат дефицита общения и социальных связей [15]. По мысли Д. А. Леонтьева и Е.Н. Осина одиночество – это «переживание неудовлетворения потребности в привязанности, дефицита социальных навыков, расхождения между ожидаемым удовлетворением от взаимоотношений и реальностью или определенное сочетание личностных черт» [12, с. 55]. Как отмечает Э.П. Паттерсон, одиночество – это «противоречие между желанием и

фактическим уровнем социальных связей, сопровождающееся чувством пустоты и отчуждения» [4]. И. Ялом определял одиночество как «неизбежное состояние человеческого бытия, чувство нашего фундаментального разрыва с другим человеком и с самим собой» [19, с. 26]. По мнению Т.Б. Джонсона и У. Садлера «одиночество – это переживание, вызывающее комплексное и острое чувство, выражающее определенную форму самосознания, и показывающее раскол основной реальной сети отношений и связей внутреннего мира личности» [11, с. 309]. Психологи Т. Джонсон и У. Садлер в изучении явления одиночества подчеркивали его уникальность и всеобъемлемость. Одним из значимых признаков одиночества психологи отмечают погруженность личности в себя. Р. Вейс описывает одиночество как «пребывание личности в состоянии в состоянии социальной и эмоциональной изоляции» [5, с. 114]. Он выделил два типа проявления одиночества: эмоциональное и социальное, вызванное различными причинами. Эмоциональное одиночество возникает вследствие отсутствия тесной, интимной связи с определенным человеком и проявляется рядом таких реакций, как тревога, внутренняя опустошенность и обеспокоенность. Социальное одиночество возникает из-за отсутствия общения со значимыми дружественными связями, желаемым кругом общения или ощущения причастности к обществу. По мнению Е.В. Зинченко «одиночество – определенное психическое состояние, возникающее вследствие фрустрации потребности человека в общении с другими людьми» [8, с. 58]. К. Мустакас в основу своего определения заложил два понятия такие как «суета одиночества» и «истинное одиночество». «Суета одиночества» относится к понятию бегства человека от экзистенциальных вопросов, ответы на которые пока не может найти. Это проявляется в формировании различных контактов и имитации плодотворного общения. Под истинным одиночеством подразумевается то чувство, которое переживает человек, сталкиваясь в моменты определенных ситуаций – экзистенциальных кризисов: рождение, смерть, падение устойчивых ценностей и норм. [3]. К. Роджерс полагает, что одиночество – это проявление слабой приспособляемости личности, а причина его – феноменологическое несоответствие представлений индивида о собственном «Я» [13]. Г. Зилбург в своих работах различал одиночество и уединенность. По его мнению, одиночество – это перманентное патологическое состояние, результат нарциссического комплекса, в то время как уединенность – нормальное преходящее настроение, возникающее вследствие отсутствия конкретной личности, с которой человек хотел бы вести общение [16].

Согласно Е.В. Ахмадеевой, одиночество представляет собой как особое психологическое переживание, источником которого является личное осознание несоответствия между желаемым уровнем близости и фактическим качеством отношений. Это переживание связано не столько с

физическим отсутствием других людей, сколько с субъективной невозможностью установить эмоциональный отклик и чувствовать себя принятым и признанным [1].

Исходя из представленных определений делаем вывод, что одиночество – психологическое состояние, которое возникает, когда человек чувствует недостаток социальных связей или близких отношений. Одиночество не всегда связано с физической изоляцией: человек может находиться в обществе, но испытывать одиночество.

У студентов-психологов одиночество может приобретать особое значение, учитывая их профессиональную направленность на изучение психики и социальных взаимодействий. При анализе источников можно выделить следующие психологические особенности одиночества у студентов-психологов: склонность к рефлексии, внутренний конфликт, эмпатия, личностные особенности, одиночество как ресурс для личностного роста.

1. Склонность к рефлексии: студенты-психологи обладают развитыми навыками рефлексии. Глубокая рефлексия способствует осознанию одиночества не только как внешнего социального фактора, но и как внутреннего эмоционального состояния. Рефлексия иногда приводит к гиперчувствительности к собственным переживаниям, усиливая переживания одиночества. Студенты-психологи, будучи обученными распознавать эмоциональные состояния, склонны подвергать сомнению объективность своих социальных взаимодействий, что может усиливать чувство одиночества [2]. Сьюзан Вудворд также подчеркивает в своих исследованиях, что у студентов одиночество может проявляться через повышенный уровень рефлексии и самокритики [6, с. 300].

2. Внутренний конфликт: у студентов-психологов может возникать когнитивный диссонанс: с одной стороны, они обучены понимать и регулировать эмоциональные состояния, с другой – испытывают затруднения в принятии собственного одиночества. Это приводит к внутренним противоречиям и эмоциональному напряжению. Также часто у молодых людей возникает внутренний конфликт между желанием социализации и страхом быть непонятым или отвергнутым. Этот конфликт может усугублять чувство изоляции. [7, с. 38].

3. Эмпатия: профессиональная подготовка психологов включает развитие эмпатии, что, с одной стороны, способствует эффективной работе с клиентами, а с другой – увеличивает риск переживания одиночества. В исследованиях П. Хилла указывается, что одиночество у студентов связано с низким уровнем эмоционального интеллекта и способности к эмпатии [18, с. 123].

4. Личностные особенности: Джудит Кац выделяет роль личностных черт в формировании одиночества. Студенты интроверты и

студенты с высокой тревожностью воспринимают одиночество как более выраженную проблему. Кац указывает на значимость тренингов социальных навыков для снижения уровня субъективного одиночества. [9, с. 719]. Также следует отметить, что студенты психологических факультетов часто сталкиваются с эмоциональным истощением из-за учебных нагрузок, что сопровождается чувством одиночества.

5. Одиночество как ресурс для личностного роста: студенты-психологи развивают навыки эмоционального регулирования, что позволяет им иначе воспринимать одиночество – не как негативное явление, а как потенциально ресурсное состояние для саморазвития [14].

Из вышесказанного можем прийти к такому заключению, что одиночество среди студентов-психологов является сложным и многоаспектным феноменом, который заслуживает глубокого анализа. Одиночество не всегда выступает в роли негативного фактора – оно может быть ценным инструментом для саморазвития и профессионального роста. Важным аспектом является то, что студенты-психологи обладают более развитым пониманием своих эмоциональных состояний и методов их регуляции, что позволяет им более осознанно воспринимать одиночество и минимизировать его негативное влияние. Однако одиночество может усугублять внутренние конфликты и чувство изоляции. Понимание этих психологических особенностей важно для создания эффективных методов поддержки.

Список литературы

1. Ахмадеева Е.В. Представление об одиночестве молодых пользователей Рунета // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 1 (135). С. 130-137. DOI: 10.25730/VSU.7606.20.014.
2. Бондаренко О. Особенности рефлексии и личностной зрелости у молодых людей с разными переживаниями одиночества: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологии / Бондаренко О. – Кишинёв, 2021. – 27 с.
3. Барсукова С.В., Барсукова С.М. Одиночество как социальный феномен современного общества. // Современные прикладные исследования. – 2021. – 45-51 с.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживаний. – М.: МГУ, 1984. – 79 с.
5. Вейс Р. Вопросы изучения одиночества // Лабиринты одиночества: пер. с англ. / сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского. – М.: Прогресс, 1989. С. 114 -128.
6. Вудворд С. Рефлексивность и самокритика как медиаторы одиночества у студентов-психологов. // Журнал социальной и клинической психологии. – 2020 №39(4). – 300-315 с.

7. Дмитриева Н.В., Антилогова Л.Н., Лагунова А.И. Страх одиночества. Алгоритм и техники психокоррекции // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2017 №2(69). С. 38-41
<https://cyberleninka.ru/article/n/strah-odinochestva-algoritm-i-tehniki-psihokorreksii/viewer>
8. Зинченко Е.В., Рудя И.А. Субъективное ощущение одиночества у женщин. // Северо-кавказский психологический вестник. – 2015 №4. С. 58-60.
9. Кац Дж. А. Одиночество и социальная тревожность. Обзор клинической психологии, 1999. С. 719-741.
10. Корчагина С.Г. Психология одиночества: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.
11. Ледовская О.Н. Проблема исследования особенностей переживания одиночества // Наука молодых-наука будущего. 2023. С. 309-312.
12. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология 2013 №1. С. 55-81.
13. Миускович Б. Одиночество: междисциплинарный подход // Лабиринты одиночества / сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровский. – М., 1989.
14. Неумоева Е.В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте: тема диссертации и автореферата по ВАК РФ 19.00.07, кандидат психологических наук Неумоева Е.В. 2005.
<https://www.dissercat.com/content/odinochestvo-kak-psikhicheskii-fenomen-i-resurs-razvitiya-lichnosti-v-yunosheskom-vozraste?ysclid=mi1sdnnzin259281193>
15. Покровский Н.Е. Человек, одиночество, гуманизм. //Лабиринты одиночества. М.: Прогресс, 1989. – 624 с.
16. Попова Я.А. Теоретические подходы к пониманию одиночества в отечественной и зарубежной психологии [Текст] / Попова Я.А. // Педагогический форум. – 2024. - №1 (13). -
<https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-ponimaniyu-odinochestva-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-psihologii/viewer>
17. Шиляева И.Ф. Переживание одиночества в подростковом возрасте: половые и возрастные особенности //Доказательная педагогика, психология, 2018 №4,
<https://vektornaukipedagogika.ru/jour/article/view/151/129>
18. Хилл П.Л., Аллеманд М. и Робертс Б.У. Эмоциональный интеллект, эмпатия и одиночество у студентов колледжа: понимание субъективной социальной изоляции. Личность и индивидуальные различия. – 2017. – 123-127 с.

19. Ялом И.Р. Экзистенциальная психотерапия. – М.: Когито-Центр, 2005. – 576 с.

© Демина Я.С., 2025

УДК 376.44

ЭФФЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Дергунова Яна Владимировна

Уфимский университет науки и технологий

Институт гуманитарных и социальных наук

студентка 5 курса

г. Уфа

Научный руководитель – Фахретдинова Гульназ Фанзильевна

Аннотация: в статье рассматривается комплексный подход к формированию и развитию навыков мелкой моторики у детей дошкольного и младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. Обосновывается необходимость формирования данных навыков с учетом психофизических особенностей детей. Описывается организация и содержание коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога с данной категорией детей с представлением методических рекомендаций поэтапной работы по коррекции мелкой моторики.

Ключевые слова: мелкая моторика, интеллектуальные нарушения, коррекционно-развивающая работа, методические рекомендации.

Актуальность проблемы формирования навыков мелкой моторики у детей с интеллектуальными нарушениями обусловлена особенностями их психофизического развития, а именно – нарушениями двигательных умений и недостаточным уровнем развития высших психических функций. Ученые, занимающиеся исследованиями головного мозга и психического развития детей, давно доказали связь между мелкой моторикой руки и развитием речи, а также ее влияние на другие высшие психические функции ребенка. Нарушения мелкой моторики препятствуют формированию целенаправленности в деятельности и поведении, снижают работоспособность, затрудняют организацию учебно-воспитательного и образовательного процесса, включая трудности формирования навыков письма. В этой связи до настоящего времени актуальны поиски путей и методов, корректирующих дефекты развития мелкой моторики у детей с интеллектуальными нарушениями [6, с.95].

Значительный вклад в вопросах изучения развития мелкой моторики внесли Бехтерев В.М., Выготский В.С., Бгажников И.М., Занков Л.В., Лурия А.Р., Петрова В.Г., Пинский Б.И., английский психолог Сели Д. и другие, которые на протяжении многих лет очень глубоко изучали эту проблему. Проблемой изучения мелкой моторики рук детей с нарушением интеллекта также занимались Вайзман Н.П., Павлов И.П., Головина Т.Н., Екжанова Е. А., Сеген Э.В., Сухарева Г.Е. и другие исследователи. Кольцова М.М. отмечает, что нарушение интеллекта у ребенка сочетается с аномальным развитием двигательной сферы, становление которой неотделимо от познания мира, овладения речью, трудовых навыков и развития творческих способностей [4, с.78]. Всё это негативным образом сказывается на способности к социализации и адаптации в жизненных условиях таких детей в будущем.

Задержка моторного развития, как правило, не является изолированным нарушением и находится в тесной корреляции со структурой комплексных когнитивных расстройств. Так, у детей с задержкой психического развития и интеллектуальными нарушениями дефициты нередко проявляются в двигательной сфере. Вследствие этого, коррекционные занятия, нацеленные на компенсацию задержек психомоторного развития, оказывают положительное системное влияние на состояние когнитивной сферы в целом.

Забрамная София Давыдовна, проводившая непосредственную психолого-педагогическую работу с детьми, установила, что у детей с умственной отсталостью отмечается некоординированность, неловкость движений, и особенно страдает мелкая моторика пальцев рук. Наблюдается захват предметов всей ладонью, а не пальцами [3, с.12]. Развивать навыки щипкового (с помощью двух пальчиков: большого и указательного) и пинцетного (с помощью трех пальцев руки: большого, указательного и среднего) захватов можно различными способами. Например, вытягивание массы для лепки, катание маленьких шариков из нее; сортировка фасоли, бусин и камешков; создание аппликации из крупы (украшаем торт, «солим» воображаемый суп, творим «снег» из манки, посыпая лист бумаги); игры с прищепками разного размера – от крупных до мелких. Существует множество и других техник на развитие этих захватов: наклеить несколько наклеек на одежду малыша и показать, каким образом их можно снять; предложить отщипнуть маленький кусочек пластилина и сложить его в коробочку; игры с небольшими кубиками; игры с детским пинцетом, щипчиками – перекладывать предметы; игра «голодная бутылка» - делаем отверстие в виде рта у бутылки и кормим ее фасолью или макаронами. Стоит учесть, что при синдроме Дауна ребенку овладеть захватом будет особенно трудно из-за повышенной подвижности сустава большого пальца. Иногда, пытаясь расположить пальцы для пинцетного захвата, ребенок невольно слишком сильно отгибает большой палец назад, тогда ему труднее

добиться точности.

Что касается организации работы учителя-дефектолога в данном направлении, перед началом реализации коррекционно-развивающей программы необходимо провести диагностику уровня сформированности мелкой моторики ребенка. Чаще всего этот компонент входит в состав комплексного психолого-педагогического обследования и проводится путем наблюдения. Наблюдая за деятельностью детей в организованной и самостоятельной деятельности и анализируя её, можно выявить необходимость в развитии мелкой моторики по причине недоразвития зрительно-двигательной координации, неловкости и несогласованности рук. Изучение уровня развития мелкой моторики у обучающихся с интеллектуальными нарушениями дошкольного и младшего школьного возраста возможно с применением методик следующих авторов: Забрамная С.Д., Лурия А.Р., Соснина С.П., Нижегородцева Н.В., Шадрикова В.Д., Озерецкий Н.И., Гуревич М.О. Анализ методик показал их возможность применения для обучающихся с задержкой психического развития, с умственной отсталостью легкой и умеренной степени, в связи с чем методики могут не подвергаться специальной адаптации.

Задания для диагностики уровня развития мелкой моторики рук предлагаются в зависимости от возраста детей и состоят из следующих блоков:

1. Упражнения на координацию движений (поочередное сгибание и разгибание пальцев рук, застегивание пуговиц, повторение фигур из пальцев: «ладонь, кулак, ребро», «посолим капусту», катание шарика, складывание мелких предметов в емкость).

2. Упражнения на повторение фигур из пальцев («коза», «заяц», «вилка», «игра на рояле»).

3. Работа с бумагой (сгибание листа пополам, вырезание ножницами).

4. Упражнения на графические действия (рисование линий, кругов: «продолжи узор», «обведи по контуру»).

В ходе проведения исследования ведется протокол, далее производится качественная интерпретация результатов. Существуют следующие особенности проведения диагностических мероприятий: все упражнения выполняются после показа учителем; при выполнении сложных заданий первый раз необходимо помочь ребенку принять правильную позицию пальцев, далее ребенок действует самостоятельно; диагностика проводится желательно при создании игровой непринужденной ситуации, индивидуально для каждого ребенка. Во время выполнения заданий ребенком не стоит комментировать и оценивать его действия, а после завершения процедуры обследования необходимо поблагодарить и похвалить ребенка при любом результате.

Многие диагностические методики по определению уровня психофизического развития детей обладают возможностью применения

полимодального подхода, позволяющего минимизировать временные затраты на обследование. Таким образом, одна методика может быть направлена на выявление уровня сформированности нескольких функций ребенка. Как пример может служить методика Забрамной С.Д. «Работа с пирамидой», целью которой является одновременное обследование особенностей восприятия величины, цвета, установление характера деятельности (адекватности и рациональности способа работы, самоконтроля), наличия и стойкости интереса, использование помощи и состояния моторики ребенка. По результатам применения этой методики выявлено, что дети с умственной отсталостью не берут кольцо двумя-тремя пальцами, а захватывают всей кистью, с трудом попадают отверстием кольца на стержень пирамиды. При этом помощь малоэффективна. Дети с задержкой психического развития выполняют это задание на более низком уровне по сравнению с нормальными сверстниками, но значительно лучше, чем умственно отсталые (проявляют интерес и понимают смысл задания, используют помощь, осуществляют перенос на аналогичное задание) [3, с.15].

Для того, чтобы педагоги и родители могли правильно организовать работу по развитию мелкой моторики детей, могут быть предложены методические рекомендации, составленные на основе учебно-методических материалов Гавриной С.Е., Савиной Л.П., Светловой И.Е., Мазиной В.Д. Они заключаются в следующем: стоит обратить внимание на обустройство учебного пространства и создание благоприятных условий для деятельности обучающихся, привить бережное отношение к используемым инструментам и материалам. Чтобы мотивировать ребенка к деятельности, материал должен быть ярким и простым. Учитель может приготовить много вариаций одного и того же материала, но на конкретном занятии выбор будет ограничен. Использование наглядности не только разнообразит занятия, но и позволит сформировать у обучающихся с интеллектуальными нарушениями наглядно-образное представление, для этого на занятиях необходимо использовать иллюстрации, книги, альбомы с фотографиями, применять технические средства обучения: видеоролики, презентации. Необходимо учитывать уровень развития обучающихся, их личный опыт, умения и навыки, которыми они обладают. Для этого осуществляется связь новых знаний с уже имеющимися. На занятиях должна быть соблюдена последовательность расположения материала в соответствии с возможностями обучающегося. Систематическая диагностика уровня сформированности мелкой моторики необходима для определения результативности осуществляемой работы и динамики развития обучающихся.

Стоит обратить внимание на творческое самовыражение обучающихся и создавать благоприятные условия для создания обучающимися чего-либо нового. Так обучающиеся могут проявить себя, воплотить свои идеи в реальность, освоить новые для них виды ручной

деятельности. Для совершенствования имеющихся знаний необходимо постепенно усложнять задания, переходить от простого к более сложному, готовить обучающегося к выполнению задания самостоятельно, без помощи педагога. Педагогу необходимо показывать пример аккуратности при выполнении работы, бережного отношения к используемым материалам. Применимо использование метода «рука в руке» в целях обучающей помощи детям в ручной деятельности.

Целесообразно параллельно с развитием мелкой моторики вести коррекционно-развивающую работу по развитию зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций. Для этих целей можно использовать кинезиологические мячи и мешочки. В данном случае психолого-педагогическая технология подразумевает работу над согласованностью движений рук и глаз при использовании данных средств. Систематической работе по общему моторному развитию и развитию движений пальцев и кисти рук будет способствовать проведение физкультминуток, включающих пальцевую гимнастику. В работе по развитию мелкой моторики Мазина В.Д. предлагает начинать со статических упражнений для рук, далее развивать точность, ловкость, инструментальную деятельность и зрительно-моторную координацию, описывает технику упражнений для запястий рук и занятий на развитие силы с чередованием напряжения и расслабления [7].

Согласно позиции Красильниковой Н.А., пальчиковая гимнастика представляет собой комплекс элементарных двигательных упражнений, направленных не только на снятие локального напряжения с мышц кистей рук, но и на общую релаксацию мускулатуры тела [5, с. 77]. В процессе выполнения данных упражнений ребенок обогащает свой сенсорный опыт, а также развивает такие когнитивные функции, как внимание и способность к концентрации. Помимо этого, совместное выполнение гимнастики способствует установлению и укреплению позитивных взаимоотношений между взрослым и ребенком [2, с. 56]. Ключевыми целями применения пальчиковой гимнастики являются развитие мелкой моторики и дифференцированных двигательных навыков, оптимизация межполушарной специализации и взаимодействия (что, в свою очередь, обеспечивает синхронизацию работы полушарий головного мозга), а также стимуляция развития памяти, внимания, речи и мышления. Повысить эффективность коррекционно-развивающего момента позволит использование мячиков Су-джок.

Реализация коррекционно-развивающего направления, ориентированного на развитие мелкой моторики, сопряжена с решением задач сенсорного восприятия в процессе освоения предметного мира. Данный процесс предполагает усвоение номинации и функционального назначения объектов, а также эмпирическое исследование их свойств через тактильный контакт, включая восприятие массы, фактуры поверхности, цвета, формы и величины [1, с. 15].

Фундаментом чувственного познания выступает становление тактильно-двигательного восприятия. Первичным актом предметно-практической деятельности ребенка является хватание, в ходе которого кинестетическим путем осуществляется апробирование и усвоение таких параметров, как конфигурация, размер, масса и пространственное положение объекта, то есть происходит опережающее развитие моторного анализатора по отношению к зрительному, или, иными словами, «рука учит глаз» [1, с. 18].

Учитывая непреходящую значимость тактильно-двигательного восприятия на всех этапах онтогенеза, представляется методически обоснованным применение дидактических игр, направленных на дискриминацию, идентификацию, перцепцию и репрезентацию предметов. Эффективность таких игр обусловлена интеграцией различных модальностей чувствительности (зрительной, тактильной, кинестетической). В рамках данной деятельности зрительный анализатор активно участвует в селекции объекта, в то время как непосредственный тактильный контакт способствует целостному синтезу его перцептивного образа.

Отсутствие интеграции между зрительными, тактильными и кинестетическими репрезентациями создает значительные затруднения в формировании трудовых компетенций и навыков самообслуживания. В связи с этим необходима организация игровой деятельности на доступном дидактическом материале, которая позволяет обучающимся с интеллектуальными нарушениями осуществлять действия, базирующиеся на единстве и соотнесении зрительных, тактильных и двигательных представлений, а также на их вербализации.

Тактильное восприятие выполняет ключевую функцию в идентификации таких физических свойств объектов, как температура и масса. Данный вид перцепции имеет фундаментальное значение для успешного осуществления бытовых и трудовых операций, поскольку автоматизированное выполнение привычных действий в значительной степени обеспечивается тактильно-двигательной чувствительностью. В связи с этим, в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, необходим целенаправленный процесс формирования тактильно-двигательного восприятия. Обусловлено это, в первую очередь, низкой познавательной активностью данной категории детей, следствием которой является несформированность хватательной функции в младенческом возрасте, дефицит сенсорного опыта предметно-манипулятивной деятельности в раннем возрасте и неспособность к идентификации формы и величины объектов на основе тактильных признаков в дошкольный период.

Кроме предложенных выше технологий возможно использование Монтессори-терапии как фрагмента комплексной коррекционной работы специалистов с ребенком, имеющим отклонения в развитии [8, с. 28].

Подразумевается параллельное обучение родителей (законных представителей) методам работы с ребенком, направленным на коррекцию его отклонений [9]. Если педагог на своих занятиях отрабатывает с ребенком одевание с застегиванием пуговиц, то и родитель должен уметь продолжить эту работу в домашних условиях. Это будет индивидуальная терапия в семье. Таким образом, учитель-дефектолог периодически проводит консультационно-профилактическую работу с родителями [8].

Коррекционно-развивающая работа учителя-дефектолога по развитию мелкой моторики может осуществляться по отдельной программе, либо быть включена разделом в рабочую образовательную программу. Форма работы может носить индивидуальный и подгрупповой характер, занятия в образовательной организации проводятся с использованием наглядного материала согласно календарно-тематическому планированию по лексическим темам. В своей работе учитель-дефектолог должен непременно руководствоваться принципом всестороннего развития ребенка, ведь основной целью коррекционного обучения и воспитания детей с ОВЗ является максимальная адаптация к окружающей действительности в соответствии с его возможностями.

Список литературы

1. Войлокова Е. Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью : учебно-методическое пособие / Е. Ф. Войлокова, Ю. В. Андрухович, Л. Ю. Ковалева. – СПб. : б. и., 2005. – 51 с.
2. Гаврина С. Е. Развиваем руки – чтоб учиться и писать, и красиво рисовать / С. Е. Гаврина, Н. Л. Кутявина, И. Г. Топоркова, С. В. Щербинина. – Ярославль : Академия развития, 2001. – 240 с.
3. Забрамная С. Д. От диагностики к развитию: материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ / С. Д. Забрамная. – М. : Новая школа, 1998. – 144 с. – (Школа для всех).
4. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М.: Педагогика, 1973. – 193 с.
5. Красильникова Н. А. Игры для развития мелкой моторики у детей с тяжелыми нарушениями речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 2. – С. 187.
6. Лубовский В. И. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 464 с.
7. Мазина В. Д. Нейроразвитие детей от 3 до 12 лет: игра, речь, моторика, почерк / В. Д. Мазина. – Москва: Издательство АСТ, 2024. – 320 с. – (Всем, кто ждал. Родителям о детях).
8. Сумнительный К. Е. Интеграция педагогики Монтессори с отечественным образовательным пространством: материалы

Международной конференции / под общ. ред. К. Е. Сумнительного. – Электрон. дан. – М. : ФГБОУ ВО «МПУ» Институт детства, 2019. – 99 с.

9. Фахретдинова, Г. Ф. Формирование у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья педагогической компетентности с использованием интернет-технологий / Г. Ф. Фахретдинова // Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом университете (с проведением школы молодого педагога в классическом вузе) : материалы ежегодной Международной национальной научно-практической конференции, Уфа, 26 ноября 2021 года. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2021. – С. 137-142. – DOI 10.33184/rnprouk-2021-11-26.22. – EDN FGKNJH.

© Дергунова Я.В., 2025

УДК 37.015.3

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В УЧЕБНОМ КОЛЛЕКТИВЕ ПОДРОСТКОВ

Егоров Георгий Владимирович

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет*

*Факультет психологии и физической культуры
бакалавр 3 ГО*

Челябинск

Politeman3131@mail.ru

Научный руководитель – Шаяхметова Валерия Каусаровна

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования психологического климата в учебном коллективе подростков. Рассматривается теоретическая база понятия «психологический климат», его структурные компоненты и значение для образовательной среды.

Эмпирическая часть работы включает диагностику психологического климата в 8-м классе с использованием методик А.Н. Лутошкина, О.С. Михалюк и А.Ю. Шалыто, а также Ф. Фидлера. Анализ данных выявил преобладание среднего уровня благоприятности психологического климата при наличии отдельных проблемных зон, связанных с межличностным взаимодействием. На основе полученных результатов сформулированы психолого-педагогические рекомендации, направленные на оптимизацию социально-психологической атмосферы в подростковых коллективах.

Ключевые слова: психологический климат, учебный коллектив, подростки, диагностика, межличностные отношения, социально-психологическая атмосфера.

Подростковый возраст является критическим периодом личностного развития, в ходе которого учебный коллектив становится ключевой социальной средой, оказывающей важнейшее влияние на формирование самооценки, эмоционального благополучия и социальных навыков учащихся [4, с. 162]. Психологический климат, понимаемый как устойчивый эмоционально-психологический настрой коллектива, интегрирующий межличностные отношения, ценности и нормы поведения, выступает значимым фактором учебной мотивации, успешной адаптации и профилактики девиантных проявлений среди школьников [8, с. 38–42; 15, с. 112–118].

Актуальность исследования обусловлена ростом внимания к проблемам психологического благополучия подростков в условиях образовательных учреждений, включая риски буллинга, эмоционального выгорания и социальной изоляции. Несмотря на существующий массив исследований, посвященных групповой динамике (Аникеева Н.П., Шварц И.Е., Макаренко А.С.), роли педагога (Белова Л.А. [1, с. 15]) и связи климата с учебной мотивацией (Зайцева О.Л. [5, с. 40]), остаются недостаточно изученными особенности восприятия климата самими подростками в условиях современной цифровизированной образовательной среды.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и эмпирическое изучение особенностей психологического климата в учебном коллективе подростков.

Гипотеза исследования: психологический климат в учебном коллективе подростков характеризуется средним уровнем сформированности.

Психологический климат представляет собой сложное, многоаспектное явление. В научной литературе он определяется как «совокупность устойчивых настроений и отношений в коллективе, способствующих или препятствующих его жизнедеятельности» [7, с. 85], либо как «социально-психологическая атмосфера, определяющая степень удовлетворённости членов группы совместной деятельностью и межличностными отношениями» [4, с. 215].

Структура психологического климата включает несколько взаимосвязанных компонентов [10, с. 38–42]:

1. Эмоциональный фон – преобладающие в коллективе настроения (радость, апатия, тревога).
2. Ценностно-нормативное единство – согласованность целей, установок и норм поведения.
3. Коммуникативная культура – способность к конструктивному взаимодействию и разрешению конфликтов.
4. Сплочённость – готовность членов группы к взаимопомощи и поддержке [12, с. 22].

Особую значимость психологический климат приобретает в подростковых коллективах. Обусловлено это спецификой возраста: обостренной потребностью в признании сверстников, формированием

идентичности, эмоциональной неустойчивостью и стремлением к автономии [4, с. 215]. В этот период коллектив становится главной референтной группой, оказывающей мощное влияние на поведение, ценности и самооценку подростка. Благоприятный климат способствует снижению тревожности, развитию эмпатии и повышению учебной мотивации [3, с. 25], в то время как неблагоприятный – провоцирует рост конфликтности, тревожных состояний и может привести к маргинализации отдельных учащихся [9, с. 200; 10, с. 26].

Ключевую роль в формировании климата играет педагог, чей демократический стиль общения, эмоциональный интеллект и способность к эмпатии создают основу для атмосферы доверия и открытости [12, с. 10–12]. Кроме того, на психологический климат влияют семейная среда, социокультурный контекст и современная цифровая реальность, которая формирует новые площадки для общения и потенциальные риски, такие как кибербуллинг [13, с. 38–40].

Эмпирическое исследование проводилось на базе МАОУ «Лицей № 67 г. Челябинска». Выборку составили 20 учащихся 8-го класса (9 мальчиков и 11 девочек) в возрасте 13–14 лет.

Исследование состояло из трех этапов:

1. Поисково-подготовительный: анализ научной литературы, постановка цели и задач, подбор диагностического инструментария.
2. Опытнo-экспериментальный: проведение констатирующего эксперимента с применением подобранных методик.
3. Контрольно-обобщающий: обработка, анализ и интерпретация полученных данных, формулировка выводов и рекомендаций.

Для диагностики психологического климата был использован комплекс методик:

1. Методика оценки уровня психологического климата коллектива (А.Н. Лутошкин) – направлена на интегральную оценку эмоциональной атмосферы.
2. Методика изучения социально-психологического климата в коллективе (О.С. Михалюк и А.Ю. Шалыто) – позволяет оценить удовлетворенность атмосферой, уровень доверия и поддержки.
3. Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (Ф. Фидлер) – выявляет восприятие ключевых параметров группового взаимодействия (дружелюбие, сотрудничество, увлеченность и др.).

Результаты, полученные с помощью методики А.Н. Лутошкина, показали следующее распределение уровней благоприятности психологического климата:

1. Высокий уровень выявлен у 20% испытуемых (4 чел.). Эти подростки воспринимают коллектив как сплоченный, дружелюбный и поддерживающий.

2. Достаточный уровень продемонстрировали 55% учащихся (11 чел.), что свидетельствует о в целом комфортной, но не идеальной атмосфере с наличием отдельных проблемных зон.

3. Недостаточный уровень зафиксирован у 20% респондентов (4 чел.), что указывает на переживание ими дискомфорта, напряженности или недостатка взаимопонимания.

4. Неблагоприятный уровень отмечен у 5% (1 чел.), что может сигнализировать о глубокой изоляции или серьезных конфликтах.

Данные, полученные по методике О.С. Михалюк и А.Ю. Шалыто, в целом коррелируют с вышеописанными: 60% (12 чел.) учащихся оценили климат как «относительно благоприятный», 15% (3 чел.) – как «благоприятный». Вместе с тем, 25% (5 чел.) указали на «неблагоприятный» или «резко неблагоприятный» климат, подтверждая наличие напряженности в межличностных отношениях для части коллектива.

Результаты методики Ф. Фидлера дополняют общую картину: 40% (8 чел.) опрошенных оценили атмосферу как «благоприятную», 50% (10 чел.) – как «нейтральную», и 10% (2 чел.) – как «неблагоприятную».

Проведенный анализ позволяет констатировать, что в исследуемом коллективе преобладает нейтрально-позитивный психологический климат, что подтверждает выдвинутую гипотезу о его среднем уровне сформированности. Однако выявленная группа подростков, негативно оценивающая атмосферу в классе (от 25% до 35% по разным методикам), указывает на существование проблемных зон, связанных с принятием индивидуальных различий, разрешением конфликтов и обеспечением чувства безопасности для всех членов группы.

На основе результатов исследования были разработаны рекомендации, направленные на оптимизацию психологического климата в учебном коллективе подростков:

1. Развитие коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта. Целесообразно внедрение регулярных тренингов, направленных на развитие эмпатии, навыков ненасильственного общения и конструктивного разрешения конфликтов [1, с. 176; 12, с. 32].

2. Стимулирование совместной деятельности. Организация проектной работы, внеурочных мероприятий и общих школьных традиций способствует укреплению сплоченности и формированию позитивной групповой идентичности [4, с. 22; 10, с. 38].

3. Повышение психолого-педагогической компетентности педагогов. Важно проводить для учителей семинары и супервизии, фокусирующиеся на вопросах групповой динамики, профилактики выгорания и создания поддерживающей образовательной среды [7, с. 12; 8, с. 150].

4. Вовлечение родителей в процесс. Установление партнерских отношений с родителями, информирование их о значимости

психологического климата и способах поддержки ребенка дома усиливает общий эффект [4, с. 215; 6, с. 14].

5. Индивидуальная работа с «изолированными» подростками. Необходимо выявлять учащихся, испытывающих дискомфорт, и оказывать им адресную психологическую поддержку, способствуя их интеграции в коллектив [6, с. 26].

Проведенное исследование подтвердило, что психологический климат в исследуемом учебном коллективе подростков характеризуется средним уровнем благоприятности. Теоретический анализ позволил раскрыть многокомпонентную структуру данного феномена и его определяющую роль в процессе социализации и обучения подростков. Эмпирическая диагностика выявила как позитивные аспекты групповой атмосферы (преобладание нейтрально-позитивных оценок), так и зоны риска, связанные с наличием подростков, ощущающих психологический дискомфорт.

Результаты работы подчеркивают, что формирование благоприятного психологического климата не происходит спонтанно, а требует целенаправленных, системных усилий со стороны всех участников образовательного процесса – педагогов, психологов, администрации и родителей. Реализация предложенных рекомендаций будет способствовать созданию безопасной, поддерживающей и развивающей среды, которая не только повышает учебную мотивацию, но и является фундаментом для психического здоровья и личностного роста подростков.

Список литературы

1. Белова Л. А. Влияние стресса и микроклимата коллектива на психическое здоровье подростков // Практическая психология подростков. – 2023. – № 1. – С. 10-18.
2. Божович Л. И. Влияние общения со сверстниками на развитие подростков / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 2023. – 280 с.
3. Егорова И. В. Психологический климат в подростковом возрасте / И. В. Егорова. – Санкт-Петербург : Питер, 2022. – 312 с.
4. Зайцева О. Л. Цифровая среда и её влияние на межличностные отношения в школе / О. Л. Зайцева // Образование и цифровизация. – 2024. – № 2. – С. 34-42.
5. Климов В. В. Психологический климат в подростковом коллективе: теоретические и практические аспекты. – Москва : Психология развития, 2022. – 150 с.
6. Кочетова М. А. Развитие личности подростков в условиях психологического комфорта // Психология школьного воспитания. – 2023. – № 6. – С. 35-44.
7. Лебедев А. Б. Социальные навыки и эмоциональный интеллект у подростков // Научная психология. – 2021. – № 5. – С. 29-37.

8. Маркова А. В. Психология профессионального самоопределения молодежи: учеб.-метод. пособие. – Москва : Издательство МГУ, 2022. – 152 с.
9. Маслова В. А. Психологический климат и профилактика буллинга в школе / В. А. Маслова. – Москва : Наука, 2022. – 210 с.
10. Павлов Т. И. Роль школьного психолога в создании позитивного климата для подростков // Образовательные практики. – 2023. – № 4. – С. 8-15.
11. Павлова И. Г. Социально-психологический тренинг для подростков : учеб.-метод. пособие / И. Г. Павлова. – Казань : Казанский университет, 2021. – 176 с.
12. Семенова А. В. Психологический климат в подростковом коллективе и его влияние на учебную мотивацию // Журнал психологии и педагогики. – 2021. – № 9. – С. 38-48.
13. Смирнова Н. А. Развитие социализации у подростков через коллективные занятия // Социально-психологический журнал. – 2022. – № 8. – С. 17-27.
14. Ткачёва Ю. В. Особенности общения подростков в условиях неблагоприятного психологического климата // Школьная психология. – 2023. – № 11. – С. 22-30.
15. Фролова О. В. Влияние эмоционального климата на психическое здоровье подростков // Психология здоровья. – 2023. – Т. 17. – № 6. – С. 22-31.
16. Харитонов А. Н. Психологическая поддержка подростков в условиях нарушенного межличностного взаимодействия // Психология и школа. – 2022. – № 2. – С. 10-18.

© Егоров Г.В., 2025

УДК 37.013.77

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

*Емельянов Георгий Святославович,
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»,
направление подготовки: 42.03.01. Реклама и связи с
общественностью,
бакалавр, 3 курс
Уфа
Научный руководитель – Крушанова Раушания Радиковна*

Аннотация. В статье рассматривается тревожная тенденция: искусственный интеллект (ИИ) вместо того, чтобы стать инструментом для прорыва, превращается в «костыль» для учеников. Особо ярко данная тенденция наблюдается в поведении подростков. Готовые решения, сгенерированные нейросетью, приводят к интеллектуальной пассивности, размывают ценность честного учебного труда и формируют слепое доверие к алгоритмам. Критическое мышление, столь необходимое для гибкой и быстрой адаптации психики подростка к существующей современной реальности, чаще всего отсутствует или слабо развито. Автор рассматривает возможности иного взгляда на проблему взаимодействия ИИ и подростка.

Ключевые слова: искусственный интеллект, критическое мышление, этика ИИ, цифровая гигиена, нейросеть, роль учителя, образование, школьники, алгоритмическая предвзятость.

К 2025 году искусственный интеллект прочно вошёл в нашу жизнь – и в быт, и в систему образования. ИИ подстраивает обучение под каждого ученика, берёт на себя рутину и открывает доступ к безграничным знаниям. В этом, конечно, огромная сила. Но есть и обратная сторона: как всё это повлияет на внутренний мир ребёнка? На его совесть, на умение отличать добро от зла? Именно эти тревожные вопросы заставляют задуматься: а не перевешивают ли риски все очевидные плюсы?

Почему это лучше: используются более образные выражения («внутренний мир ребёнка», «обратная сторона»), риторический вопрос и эмоциональная окраска («тревожные вопросы»).

Недавно я смотрел, как моя сестра-семиклассница делает уроки по истории. Вместо того чтобы листать учебник, она просто продиктовала вопрос в смартфон и тут же переписала прозвучавший ответ, даже на секунду не усомнившись в нём. Для неё это так же естественно, как для нас в своё время – искать что-то в Google. И после этого у меня в голове засела

одна мысль: что же на самом деле происходит с нашим образованием? Мы стоим на пороге настоящего прорыва или, наоборот, кризиса?

Искусственный интеллект стремительно ворвался в учёбу, став обыденностью. А не получится ли так, что в этой новой реальности мы своими руками лишаем детей самого ценного – способности самостоятельно шевелить мозгами, сомневаться и чувствовать тот самый восторг от собственного открытия?

Сегодня с системой образования происходит что-то странное. С одной стороны, у нас в руках невероятный инструмент – искусственный интеллект. Я, например, читал про платформу «Учи.ру», где для каждого ребёнка программа подбирает индивидуальную траекторию обучения, отмечая пробелы в знаниях. Это же то, о чём учителя всегда мечтали – реальная возможность уделить время каждому ученику.

Но, с другой стороны, меня не покидает чувство тревоги. Недавно я проводил небольшой опрос среди старшеклассников одной из школ в Уфе, и цифры заставили задуматься. Оказалось, что 80% ребят так или иначе использовали нейросети для написания сочинений, решения сложных задач или просто чтобы сделать домашку. Для 67% Чат-ГПТ и ему подобные сервисы стали постоянными «помощниками» в учебе.

И вот в чём парадокс: технология, созданная для расширения наших возможностей, на деле может лишать школьников самого ценного. Пропадает тот самый опыт интеллектуальной борьбы, когда бьешься над задачей, а потом испытываешь радость от самостоятельного открытия. Рисуем ли мы вырастить поколение, которое не умеет думать своей головой?

Искусственный интеллект, обучаясь на данных о человеческом сознании, разуме, способен лишь имитировать интеллектуальное поведение, но не может мыслить и не чувствует, как человек [2].

Самая большая опасность, на мой взгляд, – это не списывание, а то, что происходит с мозгом ученика. Его «мышца» критического мышления просто атрофируется, ведь ему не требуется самому выстраивать логические цепочки, искать аргументы и подвергать сомнению факты, за него всё сделает нейросеть.

Помню, был случай в школе, когда на уроке литературы учитель дал задание проанализировать стихотворение. Одна работа была идеальной, просто безупречной по форме, но абсолютно безликой, будто писал человек, не имеющий своей точки зрения. В итоге оказалось, она была сгенерирована нейросетью, а на вопрос «А почему вы сами так считаете?» ученик не смог ответить. Он получил «пятёрку», но от этого остался лишь в проигрыше, ведь саму суть прошедшего на уроке материала он так и не понял. Главный риск в том, что у детей может сформироваться навык быстрого поиска информации, который вытеснит саму способность глубоко размышлять и приходить к своим выводам [3].

Поэтому главная задача для учителей сегодня – помочь школьникам освоить технологии, не разучившись думать самостоятельно и не растеряв моральные принципы. Многие современные люди уверены, что нейросеть – это источник объективной истины. Но это очень опасное заблуждение. Я сам не раз сталкивался с тем, что нейросеть выдаёт абсолютно выдуманные исторические даты, научные факты или литературные источники с такой уверенностью, что невозможно не поверить. В школе это опасно как нигде: детское доверие и неразвитое критическое мышление превращают убедительную «галлюцинацию» нейросетей в непререкаемый факт.

Корень проблемы в том, что искусственный интеллект впитывает все наши, человеческие, стереотипы вместе с обучающими данными, это легко доказать примером: когда в одном исследовании алгоритм по запросу «учёный» показывал мужчин, а «няня» – женщин. А теперь представьте, если такая система будет задействована в учебниках или книгах по профориентации для учеников в школе! После этого ведь девочки неосознанно будут «уходить» от технических специальностей, а мальчики – от педагогических, и создастся гендерный разрыв [4].

Как же тогда превратить искусственный интеллект из противника в союзника? Я уверен, что выход из этой проблемы не в запретах. Запрещать нейросети так же недальновидно, как в 2000-х гг. пытаться запретить интернет. Вместо борьбы с технологией, разумнее обратить её себе на пользу, ведь мы можем использовать это для развития тех самых навыков: анализа, креативности, самостоятельного суждения, на место которых он приходит [1].

Ещё один интересный подход – поручить нейросети создание интерактивных сценариев для дискуссий. Например, на уроке обществознания можно разыграть классическую этическую дилемму для беспилотного автомобиля: кому уступить дорогу, а кого, увы, сбить? Ребята увидят, как поступил бы алгоритм, и смогут обсудить: справедливо ли это решение? И можно ли доверять технике то, что требует человеческой совести?

Для того, чтобы у школьников формировалось правильное критическое мышление, администрации школ и педагогам требуется:

- Ввести в программу занятия по «цифровой гигиене». Цель таких занятий – выработать у школьников здоровый скепсис. Нужно показать, как устроены нейросети, объяснить причины их ошибок и научить простому принципу: «Не верь – проверяй, и для верности найди три подтверждения». Такой подход не просто даст теорию, а вооружит детей реальными инструментами для навигации в современном информационном пространстве.

- Менять задания на более актуальные по современным меркам, всегда основываясь на том, что сейчас актуально для подростков.

– Дать задачу учителям: оценивать не только готовую работу, но и то, как ребенок думал, какие черновики делал, как защищает свое мнение.

Заключение

Общество стоит не перед простым выбором: принимать технологии или отвергать их. Настоящий вопрос в другом – готово ли оно стать просто пассивными потребителями цифрового потока или же сохранить за собой роль активных и мыслящих участников процесса?

Будущее видится не как конфликт человека и машины, а как их гармоничный альянс. Пусть искусственный интеллект обрабатывает бесконечные массивы данных и берёт на себя монотонную рутину. Тогда человеческому разуму, с его уникальным даром чувствовать, сомневаться, творить и нести моральную ответственность, достанется пространство для самого главного – для того, что и делает нас людьми.

Список литературы

1. Доненко О.Л. Инвазивный способ решения проблемы с зависимостью от цифровизации учащихся и повышение их заинтересованности к обучению / О.Л. Доненко // Актуальные вопросы экономики и управления, права, психологии и образования: опыт наставника: сборник научных статей ежегодной международной конференции научно-педагогических работников, Санкт-Петербург, 15–16 февраля 2023 года. – Санкт-Петербург: ООО «НИЦ АРТ», 2023. – С. 57.

2. Борисова И.В. Образование 2.0: как искусственный интеллект меняет правила игры в образовании? / И. В. Борисова // Наука молодых: вызовы гуманитарной науки: материалы Всероссийской научной школы с международным участием для молодых исследователей, Абакан, 19–21 сентября 2024 года. – Абакан: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2024. – С. 24-28.

3. Полевщикова А.С. Искусственный интеллект в образовании и науке: вопросы этики / А.С. Полевщикова // Преступность. Общество. Безопасность: Сборник научных статей по материалам Международного форума и материалам международной научно-практической конференции (к 100-летию со дня рождения профессора С.В. Бородина) и круглого стола в 2-х частях, Москва, 31 октября 2024 года. – Москва: Академия управления МВД России, 2024. – С. 131–132.

4. Филимонова И.В. Этическая сторона использования искусственного интеллекта в образовании / И. В. Филимонова // Вестник евразийской науки. – 2024.

© Емельянов Г.С., Крушанова Р.Р., 2025

УДК 376.356

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ
ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ
КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

*Закирова Альбина Альфредовна
Нухова Рада Рафаиловна*

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии,
кафедра педагогики
магистранты ЗГО
Научный руководитель – Гурова Елена Валерьевна*

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические и практические аспекты совершенствования системы профориентационной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на уровне начального общего образования. Раскрываются особенности психофизиологического и личностного развития обучающихся данной категории, обосновывается необходимость раннего начала профориентационной деятельности, имеющей коррекционно-развивающий и воспитательный характер. Особое внимание уделяется отличию профориентационной работы с детьми с ОВЗ от аналогичной деятельности с нормально развивающимися сверстниками, а также значению комплексного психолого-педагогического сопровождения, включающего диагностику, консультирование, коррекцию и развитие.

Представлена модель профориентационной работы в условиях коррекционной школы-интерната, основанная на взаимодействии педагогов, специалистов сопровождения и родителей. Описаны основные направления, задачи и аспекты профориентации (познавательный, воспитательный, коррекционно-развивающий, социально-адаптационный и мотивационный), обеспечивающие успешную социализацию и формирование предпосылок профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ. В заключение обозначена необходимость системного подхода и междисциплинарного взаимодействия для повышения эффективности профориентационной работы в специальных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: профориентация, дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекционная школа-интернат, психолого-педагогическое сопровождение, профессиональное самоопределение, социализация.

Современная система образования предъявляет высокие требования к формированию личности обучающегося, его готовности к осознанному

профессиональному выбору и социальной адаптации. Однако успешное профессиональное самоопределение невозможно без предварительной и целенаправленной подготовки, которая начинается уже в младшем школьном возрасте. Именно этот период является чувствительным этапом становления личности, когда формируются базовые качества – ответственность, трудолюбие, настойчивость, самостоятельность, – необходимые для дальнейшей жизнедеятельности [4, с.226].

Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) раннее начало профориентационной работы особенно значимо. Это обусловлено тем, что их психофизиологическое развитие имеет замедленный темп, что требует более продолжительного времени для формирования социальных, коммуникативных и трудовых навыков [1, с. 87].

Профориентационная работа в младшем школьном возрасте носит коррекционно-развивающий и воспитательный характер, направленный на формирование у детей с ОВЗ интереса к труду, развитию познавательной активности и самостоятельности. На данном этапе она не имеет узкопрофессиональной направленности, а служит основой для становления личностной готовности к последующему профессиональному самоопределению [5, с. 77].

Следовательно, задача всех участников образовательного процесса – это создание эффективных условий для реализации системы профориентирования в условиях работы с детьми с ОВЗ.

Общая цель занятий по профориентации младших школьников - создание условий для формирования конкретно-наглядных представлений о существенных сторонах профессии [3, с.1]. В целях профессиональной ориентации в начальной школе используются различные методы и приемы работы.

Перечислим некоторые из них [2, с. 48].

1. Объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный метод.
2. Наблюдение – целенаправленное, планомерное восприятие предметов и явлений окружающего мира.
3. Экскурсионный метод.
4. Игровой.
5. Интерактивный метод.
6. Производственно-трудовой (практический метод).
7. Беседа (дискуссионный метод).
8. Кейс-метод.
9. Анализ культурно значимых объектов (художественное искусство) и др.

Необходимо отметить и роль оценки уровня сформированности профориентационной работы в условиях коррекционной школы-интерната. Которая имеет важное значение для определения эффективности всей

системы воспитательно-образовательного процесса. Она позволяет выявить, насколько целенаправленно, системно и результативно организована деятельность педагогического коллектива по формированию у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья интереса к труду и первоначальных профессиональных представлений.

В современной педагогической практике выделяются следующие основные критерии оценки уровня сформированности профориентационной работы в коррекционной школе-интернате начального звена: нормативно-организационный, содержательно-методический, кадровый, диагностико-аналитический, воспитательно-развивающий и результативный.

Они служат инструментом анализа качества организации профориентационной деятельности, соответствия её содержания возрастным и психофизическим особенностям обучающихся, а также степени вовлечённости педагогов, родителей и социальных партнёров. Также позволяют выявить сильные и слабые стороны профориентационной работы, определить направления её совершенствования и повышения эффективности.

Выделим роль диагностической работы, проводимой с использованием анкетирования педагогического коллектива, административного состава и законных представителей, которая позволяет выявить реальное состояние профориентационной деятельности, уровень осознанности и вовлечённости всех участников образовательного процесса, а также определить направления совершенствования работы школы по развитию профориентационной компетентности обучающихся.

Здесь целесообразно составление опросников, которые с помощью открытых и закрытых вопросов приведут к анализу реального состояния уровня профориентированной работы с воспитанниками школы-интерната.

На базе ГБОУ Янаульская коррекционная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и особенностей контингента обучающихся младшего школьного возраста с ОВЗ нами было организована исследовательская работа, целью которой являлось выявление уровня организации профориентированной работы с обучающимися младшего звена.

Анализируя анкетный опрос педагогического состава, можно увидеть, что среди учителей нормативно-организационный и содержательно-методический критерии имеют преимущественно средний уровень реализации: базовые элементы профориентационной работы присутствуют, но их системность и регулярность остаются недостаточными. Кадровый и диагностико-аналитический критерии сформированы слабо: педагоги частично обладают необходимой подготовкой, а сбор и использование диагностических данных проводятся нерегулярно. Воспитательно-развивающие и результативные аспекты находятся на среднем уровне, что

указывает на частичное влияние профориентационной работы на формирование интереса к труду, социальную активность и освоение навыков у обучающихся. В целом, данные подтверждают необходимость комплексного совершенствования профориентационной деятельности на всех уровнях.

Анализ открытых вопросов говорит о том, что педагоги отмечают ряд трудностей в организации профориентационной работы: недостаток методических материалов и ресурсов, ограниченное взаимодействие с внешними организациями, недостаточную подготовку педагогов и дефицит системного контроля со стороны администрации. Кроме того, респонденты указывают на необходимость совершенствования практических направлений профориентации, таких как проведение мастер-классов, экскурсий, сюжетно-ролевых игр, а также активного вовлечения родителей. Педагоги предлагают усилить методическую поддержку, повысить квалификацию специалистов и наладить регулярный мониторинг результатов, что позволит повысить эффективность профориентационной работы с детьми младшего школьного возраста с ОВЗ.

Анализ родительских ответов показывает, что профориентационная работа в школе-интернате воспринимается как частично реализованная. Родители отмечают информированность о мероприятиях, но вовлечённость детей и родителей в профориентационные события остаётся ограниченной. Особенно низко оцениваются кадровое обеспечение, диагностико-аналитическая работа и воспитательно-развивающие меры. В целом, по мнению родителей, система профориентации в школе требует значительного совершенствования.

Для подтверждения вышесформулированных выводов, было принято решение провести диагностирование среди обучающихся младших классов.

Для исследования уровня представления о труде (когнитивный критерий) был использован Тест «Знаешь ли ты профессии?» (Е.А. Доренбуш), который состоял из 12 вопросов.

По результатам диагностики:

1) Высокий уровень знаний о профессиях показали 2 обучающихся (17%). Дети продемонстрировали устойчивые и полные знания о профессиях, чётко различали трудовые функции и виды профессиональной деятельности.

2) Средний уровень продемонстрировали 6 обучающихся (50%). Эти дети имеют общее представление о профессиях, но допускают отдельные ошибки, что может свидетельствовать о фрагментарности знаний или недостатке практического знакомства с трудом взрослых.

3) Низкий уровень выявлен у 4 обучающихся (33 %). Это говорит о недостаточной сформированности знаний о трудовой деятельности взрослых, возможной оторванности детей от трудового воспитания и

ограниченного опыта наблюдения за профессиональной деятельностью окружающих.

«Анкета для определения уровня сформированности интереса к труду взрослых у младших школьников» (С. Н. Чистякова) выявила существенные трудности у большинства обучающихся. Из 12 участников только 1 ребёнок (3%) показал высокий уровень интереса, 3 ребёнка (25%) – средний уровень, и подавляющее большинство – 8 человек (67%) – продемонстрировали низкий уровень сформированности интереса к труду взрослых.

Полученные данные свидетельствуют о том, что существующие методы и формы профориентационной работы, применяемые в образовательных организациях, оказываются недостаточно эффективными для формирования устойчивых профессиональных интересов у младших школьников, особенно у детей с интеллектуальными нарушениями. Низкие результаты диагностики отражают ограниченность практического опыта и недостаток системного воздействия на развитие познавательных и мотивационных аспектов, связанных с миром труда.

Анализ совокупных результатов диагностических методик подтверждает необходимость пересмотра и оптимизации подходов к профориентационной работе с младшими школьниками с ОВЗ, т.к. существующая система профориентационной работы в коррекционных школах-интернатах не в полной мере учитывает психофизиологические, познавательные и мотивационные особенности младших школьников с ОВЗ, что требует разработки и внедрения комплексной модели профориентации, ориентированной на коррекционно-развивающий, воспитательный и практико-ориентированный подходы.

Здесь целесообразно предложить разработку проекта, направленного на совершенствование системы профориентационной работы в условиях коррекционной школы-интерната с целью формирования у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья готовности к осознанному выбору профессии, развития практических трудовых навыков и успешной социальной адаптации в современном обществе.

Заявленные модули проекта:

Модуль 1. «Управлять, чтобы направлять: стратегическое развитие профориентации» (для администрации ГБОУ Янаульская коррекционная школа-интернат).

Модуль обеспечивает создание управленческой основы для системного развития профориентационной работы в школе-интернате. Его реализация позволяет сформировать у администрации целостное понимание задач, механизмов и инструментов организации профориентационной деятельности с обучающимися с ОВЗ, повысить управленческую компетентность, согласованность действий всех участников процесса.

Модуль 2 «Учить с перспективой: педагогика выбора и труда».

Модуль 3 «Растим вместе: семья и школа в мире профессий» (для родителей).

Реализация модуля предполагает создание благоприятных условий для активного вовлечения родителей в профориентационную работу с детьми. Основой служит использование современных информационно-коммуникационных технологий: онлайн-вебинары, видеоконференции, рассылки методических материалов, закрытые группы в мессенджерах и социальных сетях.

Содержание модуля 4 «Мир труда и мастерства: знакомство с профессиями» (1,2,3, 4 классы). За всеми модулями закреплен список коррекционно-развивающих мероприятий, которые построены на принципах интерактивности, гуманности и индивидуализации.

Итак, разработка и реализация предложенного проекта, основанного на модулях, ориентированных на взаимодействие администрации, педагогов и родителей, позволит повысить эффективность профориентационной работы, сделать её целенаправленной и системной. Только при условии согласованных действий педагогов, специалистов сопровождения и семьи возможно формирование у обучающихся с ОВЗ устойчивой мотивации к труду, развития личностной зрелости и готовности к осознанному выбору жизненного и профессионального пути.

Список литературы

1. Афанасьева Р. А. Сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, по этапам профессионального самоопределения ребёнка // Педагогический ИМИДЖ. 2018. №2 (39).
2. Кошелева, О. А. Наблюдение как ведущий метод познания дошкольниками природы / О. А. Кошелева. – Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 1 (7). – С. 48-53.
3. Милованова Л. А. Методы и приемы, используемые в профориентационной работе в начальных классах // Вестник ШГПУ. 2017. №3 (35).
4. Наливайко К. В. Формирование у обучающихся среднего общего образования готовности к профессиональному самоопределению в педагогическом процессе общеобразовательной школы // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-1.
5. Свистунова Е. В. Комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья // Системная психология и социология. 2011. №4.

© Закирова А.А., Нухова Р.Р., 2025

УДК 37.013.77

ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

*Золотухина Дана Александровна,
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»,
направление подготовки: 42.03.01. Реклама и связи с
общественностью,
бакалавр, 3 курс
Уфа
Научный руководитель: Крушанова Раушания Радиковна*

Аннотация: в статье рассматривается роль духовных ценностей в профессиональном становлении педагога. Подчеркивается, что духовно-нравственные ориентиры определяют смысл педагогической деятельности, формируя внутреннюю культуру, мировоззрение и отношение к профессии. Раскрывается взаимосвязь духовного развития личности и ее профессиональной самореализации, а также роль высшей школы в формировании ценностных оснований будущего специалиста.

Ключевые слова. Духовные ценности; духовно-нравственное воспитание; профессиональное становление; педагогическая культура; личностное развитие.

В современном мире образование находится в состоянии переоценки ценностей и на то есть ряд причин: стремительное развитие технологий, изменение социальной среды и кризис духовных ориентиров в жизни человека, – все это выдвигает на первый план задачу формирования у будущего педагога не только этических рамок, но и профессиональный подход к своей деятельности. Духовные ценности представляют собой основу педагогики, выступая не только регулятором поведения, но и хранителем нравственности и профессиональной устойчивости. Цель данной статьи – раскрыть сущность духовных ценностей в контексте профессионального развития будущего педагога, показать механизмы их формирования и указать роль высшей школы в создании условий для духовно-нравственного роста студентов.

В 2011 году Майк Гелприн выпустил свою книгу «Свеча горела». Будучи ученицей старших классов, я настолько прониклась этим произведением, что дала себе слово во что бы то ни стало поддерживать и развивать духовность в себе и в окружающих мной людей. Если кратко, то рассказ о том, как в мире, где стремительно развиваются технологии, люди потеряли интерес к духовности: чтение книг стало неактуальным, а

литературу и вовсе убрали из школьной программы. Бывший школьный учитель выставляет объявление о поиске учеников, на которое откликается, как дальше окажется, робот-гувернер, который настолько проникся идеей нравственности и желанием преподавать и внедрить ее другим, что его утилизировали за стремление развить духовность в детях своих хозяев. В конце к бывшему учителю приходят те самые ребята и просят их обучить. Вообще, книг, посвященных важности духовного развития, достаточно много, как научных, публицистических, так и литературных трудов. В произведении, которое я привела в пример, раскрывается мысль не только того, что важно читать и учить литературу, но и о том, что на это способен только педагог, с душой и открытым сердцем относящийся к своему делу.

Понятие «духовность» многослойно и не ограничивается рамками одной дисциплины: в философии оно связано с поиском смысла и нравственных ориентиров; в психологии – с внутренним управлением действий, самоидентификацией и нравственными установками личности; в педагогике – с целями образования, его гуманистическим содержанием и методикой воспитания. Духовные ценности нельзя отождествлять лишь набором правил поведения: это система смысловых ориентиров, которая включает представления о добре и зле, ответственности, красоте, долге, свободе, уважении и стремлении к саморазвитию.

Подход, ориентированный на философию, характеризует духовность как способность субъекта выстраивать жизнь в соответствии с высшими целями, находить значение в отношениях с другими людьми и в служении общему благу намерению. По мнению В. Франкла, духовность является источником личностного смысла, без которого невозможно ни профессиональное, ни человеческое самоопределение [6, С. 95]. Психологический подход, представленный в трудах Л.С. Выготского, подчеркивает роль внутренних ценностей в регулировании мотивации и выборе жизненных стратегий: ценностные установки направляют познавательные и эмоциональные процессы, формируют устойчивые намерения и действия [3]. В педагогике духовность приобретает практическое значение: это то, что формируется и воспитывается в процессе образования. Е.В. Бондаревская отмечает, что духовные ценности являются основой гуманистической педагогики, так как именно они определяют ориентацию личности на добро, ответственность и рациональное милосердие [1, с. 3-10].

В контексте профессионального становления педагога духовные ценности выполняют роль объединяющего компонента, связывая психологические, этические и профессиональные сферы. Они формируют профессиональный образ – устойчивое понимание того, кем является преподаватель, каковы его обязанности и почему он их выполняет. В публикации Р.Р. Крушановой «Личность учителя через призму истории» рассматривается образ педагога и его методы обучения, влияющие на

формирование мировоззрения его учеников [4, с. 57]. Любопытно, что биографические данные великих учёных прошлых лет показали, что, несмотря на культурно-исторические различия, их личностные характеристики имели много общих черт. Такие как: любознательность, харизматичность, широкий круг интересов, высокий уровень интеллекта, внутренняя свобода, отличное знание психологии людей. Основные формы обучения учеников базировались на сочетании, классических методов научного исследования. Действительно, изучение успешного исторического опыта по образовательной, воспитательной работе с подрастающим поколением даёт возможность современным педагогам грамотно выстроить духовно-нравственные ориентиры, определить смысл педагогической деятельности, формируя внутреннюю культуру, мировоззрение и отношение к профессии в целом.

Чтобы лучше понять современного педагога и его роль на обучающихся, рассмотрим результаты всероссийского телефонного опроса «Спутник» от 2021 года [2]. У большинства людей их учителя и педагоги ассоциируются с позитивным, однако есть и те, у кого данная профессия вызывает негативные ассоциации. С чем это может быть связано? В большинстве своем, проблема как раз состоит в том, что преподавателю не удавалось найти подход к своим ученикам. Возможно, сам ребенок стал свидетелем несправедливости и аморальности в действиях учителя, что повело за собой искажение его авторитета и, как следствие, отсутствие уважения и интереса к учебному процессу.

Проблема падения авторитета педагогов, актуальна как никогда раньше и связана она по большей степени с тем, что преподаватели отходят от нравственных норм, предпочитая им, в лучшем случае, формальность, а в худшем – проявление грубости, безразличия или даже как психологического, так и физического насилия над учеником. Ранее воспитанное такими учителями поколение теперь уже нынешних родителей предпочитает доверять ребенку, который жалуется на педагога даже за малейшую провинность, чем и продолжают подрывать его авторитет. В своей школе я также стала свидетелем непрофессионального преподавания во всех его проявлениях: мой классный руководитель в старших классах, по совместительству учитель английского, обществознания и истории, не обладала никакими моральными рамками и эмпатией. Она без капли стыда могла критиковать внешность учеников, касалась их религии и осуждала мою одноклассницу за то, что та держит пост; без стеснения могла назвать ученика «тупым» и выгнать с урока за то, что ее не устроил ответ на вопрос; однажды она в присутствии всего класса начала оскорблять моих родителей. Все свои дисциплины она читала строго по учебнику, а презентации и тесты открывала прямо перед нами из первых попавшихся источников, при этом ежедневно жалуясь, как тяжело ей дается ее работа. Будучи ребенком, с младшего возраста увлекающегося историей, мне доставлял дискомфорт ее

поверхностные знания в ее специальности. Все это привело к тому, что я не могла присутствовать на ее уроках и целенаправленно их пропускала, заменяя ее «учение» своим репетитором, которую я до сих пор люблю, ценю и уважаю. Она тоже по специальности преподаватель истории и обществознания, однако то, чему она меня учила, даже близко не было похоже на общедоступную информацию из учебника, которую преподавала моя классная руководительница. Подход моего репетитора отличался тем, что ее цель была не только дать мне знания, но и услышать меня, подискутировать и иногда даже поспорить. В ее окружении я испытывала комфорт, несмотря на ее строгость и требовательность. Своим примером я показала, что многое в процессе обучения зависит от учителя. Это касается не только усвоения знаний, но и общего психологического состояния, стрессоустойчивости и эмоционального фона ребенка. Именно поэтому будущим педагогам важно учиться не только передавать информацию, но и создавать необходимую атмосферу для процесса обучения, используя нравственные принципы.

Профессиональное становление педагога – сложный и длительный процесс, включающий усвоение теоретических знаний, овладение методическими приемами, накопление практического опыта и формирование сильных личностных качеств. Духовные ценности выступают в этом процессе в качестве «компас», задающего направление для осознания себя, как профессионала, как того, кто сам хочет поделиться всем, что он знает. Они определяют педагогический стимул: учитель, ориентированный на служение, воспитание личности и передачу гуманистических идеалов, будет выбирать педагогические стратегии, отличающиеся от того, кто руководствуется выгодой своего положения или формальным исполнением обязанностей. Как подчеркивает В.А. Сухомлинский, истинное воспитание начинается с сердца учителя: без духовной связи между педагогом и ребенком невозможно качественное обучение [5, с. 154-155]. Учитель становится для ребенка проводником добра, носителем нравственных и духовных смыслов, хранителем слов и знаний.

Духовные ценности влияют на такие профессиональные качества, как эмпатия, терпимость, ответственность, способность к моральному суждению и рефлексии. Например, эмпатия не ограничивается сопереживанием: она также подразумевает готовность трансформировать это сопереживающее действие в движение, поддержку, наставничество, изменение организации обучения, учитывающей потребности ребенка. Ответственность проявляется в принятии последствий собственных решений как педагога и в стремлении к профессиональному совершенствованию и в точности излагаемого материала. Эти качества являются не только личностными, но и профессиональными: они формируют стиль работы, этику отношений с учащимися и коллегами,

восприятие педагогической миссии как служения, ретрансляцию личного опыта и понятное изложение определений. Н.Е. Щуркова подчеркивает, что педагогическая зрелость проявляется в духовной ответственности за судьбу воспитанников и способность видеть в каждом ребенке личность [7, с. 151-153].

Отдельно следует отметить связь духовных ценностей с устойчивостью в процессе работы и предотвращением эмоционального выгорания. Педагоги, разумно ориентированные на смысл своей деятельности и обладающие устойчивыми нравственными ориентирами, реже теряют внутреннюю мотивацию в условиях стресса и конфликтных ситуаций. Их профессиональная деятельность подпитывается не только внешними вознаграждениями, но и глубинным ощущением значимости своей роли в формировании значимой общественной единицы. Таким образом, можно сделать вывод, что духовные ценности являются ресурсом профессионального развития и сохранения педагогической деятельности на высоком нравственном уровне.

Формирование духовно-нравственных оснований будущего педагога – задача системная и многоплановая. Высшие Учебные Заведения занимают ключевую роль в личностном развитии человека, так как именно здесь студент получает не только профессиональные знания, но и опыт педагогических практик и коммуникации с наставниками. Педагогические условия этого формирования можно сгруппировать следующим образом.

Во-первых, отношения направленные на субъекты в процессе обучения. Наставничество, личный пример преподавателя, открытый диалог и доверительная атмосфера создают предпосылки для внутреннего усвоения ценностей и знаний. Преподаватель как образец поведения и как рефлексивный партнер обеспечивает живой контекст для формирования нравственных ориентиров; именно личностное взаимодействие стимулирует не бездумное запоминание норм, а их осознанное восприятие. Таким образом преподаватель получает не только внимание студента, но также уважение и закрепляет свой авторитет, становясь примером для будущего педагога.

Во-вторых, интеграция нравственно-ценностного содержания в учебные дисциплины и практику. Это предполагает включение вопросов смысла, этики и ценностей в различные учебные модули: методы обучения, педагогическую психологию, воспитательные практики. Проектная деятельность, кейсы по этическим проблемам, рефлексивные журналы и педагогические практикумы дают студентам возможность применять ценностную рефлексию в реальных ситуациях. Поскольку вопросы этики, морали и нравственности остаются открытыми, студентам будет интересно высказать свое мнение по поводу «вечных» тем, а преподаватель получит возможность отслеживать степень усвоения навыков своими учениками.

В-третьих, создание образовательных площадок для волонтерства, междисциплинарных проектов и культурно-творческих инициатив. Практическая деятельность, направленная на помощь другим и на общественно полезные результаты, способствует формированию ответственности, бескомпромиссной помощи нуждающимся и переживания сути духовного учения, которую закладывают педагоги. Совместные проекты, требующие долгосрочного вовлечения, укрепляют ценностные установки и помогают увидеть результаты служения своей высшей цели, донести изложенные знания и заложить личностный фундамент в каждого ученика.

В-четвертых, методы рефлексии и саморазвития. Формирование духовных ценностей невозможно без способности к самопознанию: рефлексивные практики помогают студентам осознавать свои мотивы, ценностные разногласия и варианты их разрешения. Включение таких методов в программу подготовки делает воспитание ценностей не формальным, а действенным изнутри. Также это способствует саморазвитию студентов, поскольку анализ причинно-следственной связи своих чувств и поступков способствует осознанности своих действий и проработке внутренних конфликтов.

Наконец, важно признать роль условий самого учебного заведения: политика ВУЗа, ценности факультета, наличие системного сопровождения студентов усиливают или ослабляют эти процессы. Системный подход предполагает согласованность учебных, воспитательных и административных практик, направленных на целостное формирование будущего учителя.

На практике многие педагогические ВУЗы реализуют элементы работы по формированию духовности используя курсы по педагогике и этике, практику наставничества, организацию волонтерских и культурных программ. Эффективными оказываются проекты, где студенты вовлечены в реальную педагогическую деятельность под руководством опытных наставников: такие форматы обеспечивают сочетание теории и практики, предоставляя условия для формирования благополучных ценностных установок.

Вместе с тем существуют трудности: формализм в подходах, недостаточная подготовленность преподавателей к работе с духовно-нравственными темами, отсутствие системной оценки результатов воспитания. Решение этих проблем требует повышения квалификации педагогического состава, разработки методик интеграции ценностного содержания в учебные модули и создания адекватных критериев оценки – ориентированных не только на поведенческие изменения, но и на смысловую рефлексию студентов.

Заключение. Духовные ценности являются основным направлением развития человека в пути становлении педагога. Они составляют фундамент

педагогической деятельности, определяют ее направленность, то есть то, чем будет руководствоваться будущий преподаватель. Также они способствуют формированию эмпатии, ответственности и устойчивости к трудностям профессии и жизни. Подготовка кадров должна включать целенаправленную работу по развитию нравственных установок через личностный пример преподавателя, интеграцию ценностного содержания в образовательные практики, проектную деятельность и рефлекссию. Только при условии системной, многокомпонентной работы, высшей школе, возможно, воспитать учителя, способного стать проводником духовных ценностей в жизни подрастающего поколения.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Качество воспитания – качество человека // Материалы VII Международной конференции «Стратегия качества в промышленности и образовании» 3-10 июня 2011 г., г. Варна, Болгария, в 3-х томах, т.1, с. 282-283.
2. Всероссийский телефонный опрос «Спутник» проведен в период с 26.09.2021 по 03.10.2021. Электронный ресурс/URL: <https://bd.wciom.ru/survey/sputnik/questions/c2522efa-273f-4090-8c61-bac1b2c4813a/total/f2d94c96-a1b8-4085-874b-ce873f510c1c> (дата обращения 20 октября 2025 г.).
3. Изотова, Е.И., Марцинковская, Т.Д. (2016). Проблема переживания в концепциях Выготского и Теплова: современный контекст. Культурно-историческая психология, 12(4), 4-13. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120401>
4. Крушанова, Р. Р. Личность учителя через призму истории / Р. Р. Крушанова // Проблемы психологии личности в современном глобальном мире: теория и практика: материалы всероссийской научно-практической конференции, Уфа, 30 апреля 2022 года. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2022. – С. 57-62. – DOI 10.33184/pplvsgm-2022-04-30.3. – EDN RMOAIIH.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Москва: Концептуал, 2016. – 312 с.; 22 см. – (Воспитание человека).; ISBN 978-5-906756-73-2.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла: [Сборник]: Пер. с англ. и нем. / В. Франкл; Общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева; Вступ. ст. Д. А. Леонтьева [с. 5-21]. – Москва: Прогресс, 1990. – 366, [1] с.; 22 см. – (Б-ка заруб. психологии).; ISBN 5-01-001606-0
7. Щуркова Н.Е. Восхождение к нравственности. Научно-методическое пособие. – М.: ИТРК, 2016. – 264 с.

© Золотухина Д.А., 2025

УДК 159.9

ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ ПРИ ПОГРАНИЧНОМ РАССТРОЙСТВЕ ЛИЧНОСТИ

Имаева Аделя Ильгизовна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

специалист 4 ГО

Научный руководитель – Латыпова Эмилия Римовна

Аннотация: В статье анализируются современные данные об эффективности когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) и её модификаций при лечении пограничного расстройства личности (ПРЛ). Рассматриваются механизмы воздействия КПТ на когнитивные и эмоциональные компоненты расстройства, включая работу с дисфункциональными убеждениями, импульсивностью и эмоциональной дисрегуляцией. Представлены результаты клинических исследований, демонстрирующие статистически значимое снижение уровня самоповреждающего поведения и числа госпитализаций при длительной терапии. Показана роль когнитивного тренинга, диалектической поведенческой терапии и контекстуальных подходов в повышении устойчивости ремиссии. Особое внимание уделено перспективам внедрения цифровых технологий и когнитивных тренингов в систему психотерапевтической помощи пациентам с ПРЛ, а также необходимости разработки национальных клинических протоколов.

Ключевые слова: когнитивно-поведенческая терапия, пограничное расстройство личности, эмоциональная дисрегуляция, когнитивный тренинг, диалектическая поведенческая терапия

Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) возникла как результат синтеза идей когнитивной психологии и бихевиоризма. Её концептуальные основания были заложены Аароном Бекон и Альбертом Эллисом, чьи работы стали поворотным моментом в клинической психологии. Бек показал, что деструктивные убеждения способны не просто формировать эмоциональные состояния, но и поддерживать хронические формы психопатологии. Эллис, в свою очередь, разработал рационально-эмотивную модель, где мышление рассматривалось как источник иррациональных установок, влияющих на поведение и настроение пациента [5, с. 37]. Именно эти открытия задали основу для разработки терапевтических методов, направленных на выявление и изменение когнитивных искажений.

В последующие десятилетия КПТ вышла за рамки краткосрочных программ лечения депрессии и тревожных расстройств, превратившись в универсальный инструмент психотерапии, применимый при хронических личностных нарушениях. Введение принципа структурированной работы с автоматическими мыслями позволило сделать психотерапевтический процесс воспроизводимым и поддающимся научной верификации. Одним из направлений, где эффективность КПТ стала предметом систематических исследований, стало лечение пограничного расстройства личности (ПРЛ). Эта форма патологии сочетает хроническую нестабильность эмоций, импульсивность, страх отвержения и разрушительные паттерны межличностного поведения. Ранее такие состояния считались плохо поддающимися коррекции, однако исследования конца XX века показали, что при адаптации техник КПТ возможно устойчивое снижение симптоматики [4, с. 103].

При работе с пациентами, страдающими ПРЛ, терапевт сталкивается с уникальной когнитивной структурой личности. Мышление этих пациентов отличается выраженной дихотомичностью, тенденцией воспринимать события в крайних категориях «всё или ничего». Эта особенность формирует эмоциональные колебания и разрушительные импульсы. Когнитивные искажения проявляются в постоянной переоценке угроз, катастрофизации и интерпретации нейтральных стимулов как негативных. Эмоциональные реакции становятся настолько интенсивными, что их коррекция требует многоуровневого подхода, включающего реструктуризацию убеждений, контроль физиологических реакций и обучение саморегуляции [1, с. 232].

Исследования показывают, что именно взаимодействие между когнитивными и поведенческими механизмами определяет терапевтический прогноз. Пациент, склонный к интерпретации незначительных событий как признаков предательства или утраты, будет испытывать приступы гнева и отчаяния, что приводит к самоповреждающему поведению и социальной изоляции. КПТ позволяет вмешаться в этот цикл, идентифицировав базовые дисфункциональные схемы – «я никому не нужен», «мир опасен», «эмоции нельзя контролировать» – и заменив их адаптивными установками. Эмпирические данные свидетельствуют, что уже после 12–16 недель терапии уровень деструктивных реакций снижается, а показатели эмоциональной стабильности растут. Эффект достигается не только за счёт когнитивной реструктуризации, но и благодаря поведенческим экспериментам, где пациент учится действовать иначе, чем требует его привычный импульс [2, с. 95].

Отдельное направление, доказавшее высокую результативность при ПРЛ, – диалектическая поведенческая терапия (ДПТ), разработанная

Маршей Линехан. Она интегрирует элементы КПТ и буддийской практики осознанности. Исследования показывают, что применение ДПТ позволяет снизить частоту самоповреждений на 50–60 %, а число госпитализаций – почти на треть. Этот результат объясняется тем, что терапия фокусируется не только на когнициях, но и на регуляции эмоций, формировании толерантности к стрессу и улучшении межличностных навыков. Пациент учится отслеживать свои эмоциональные реакции в реальном времени и предотвращать импульсивные действия. Подобная динамика невозможна без тесного терапевтического альянса, который в КПТ строится на принципе сотрудничества, а не иерархии. Терапевт выступает не в роли наставника, а как партнёр, помогающий клиенту исследовать собственное мышление и проверять гипотезы поведения [4, с. 110].

Интересным дополнением к классическим техникам КПТ стал когнитивный тренинг, применяемый для восстановления когнитивной гибкости и исполнительных функций. Его использование особенно эффективно в случаях сочетания ПРЛ с аффективными расстройствами. По данным наблюдений, уже через 6–8 недель тренинга у пациентов отмечается улучшение концентрации внимания, снижение уровня тревожности и повышение способности к самоконтролю [3, с. 32]. Эти результаты подтверждают, что эффективность терапии повышается при комплексном подходе, где когнитивные упражнения сочетаются с анализом иррациональных убеждений и практиками осознанности.

Пограничное расстройство личности остаётся одним из самых трудных для коррекции состояний, но именно КПТ демонстрирует наиболее убедительные результаты в снижении суицидального риска и повышении социальной адаптации. Её эффективность объясняется сочетанием структурности, эмпиричности и активного участия пациента в процессе изменений. Применение адаптированных протоколов, включающих элементы самонаблюдения, контекстуальных техник и тренинга навыков, формирует у пациентов новую модель взаимодействия с собственными эмоциями и окружающим миром [2, с. 100].

Оценка эффективности когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) при лечении пограничного расстройства личности (ПРЛ) требует опоры на эмпирические данные и анализ клинических факторов, влияющих на устойчивость терапевтического результата. Одним из наиболее убедительных направлений исследований последних лет стали рандомизированные клинические испытания, показывающие, что структурированные когнитивно-поведенческие протоколы значительно снижают выраженность самоповреждающего поведения и уровень эмоциональной дисрегуляции. Средняя продолжительность успешных программ – от шести до двенадцати месяцев, при этом частота госпитализаций снижается примерно на треть. Наиболее значимые

результаты достигаются, когда базовые техники КПТ (когнитивная реструктуризация, поведенческие эксперименты, экспозиция) дополняются элементами навыкового тренинга и осознанности. Эффективность терапии подтверждается устойчивым сокращением числа кризисных обращений и улучшением социальной адаптации пациентов [2, с. 98].

Одной из ключевых задач КПТ является изменение автоматических мыслей, поддерживающих импульсивное поведение и страх отвержения. Пациент с ПРЛ часто воспринимает нейтральные события как доказательство угрозы или потери значимых отношений, что активирует цепь реакций – тревогу, гнев, самонаказание. В ходе терапии используются поведенческие эксперименты: пациент получает возможность проверить ошибочность своих убеждений в реальных ситуациях, а затем формирует новые когнитивные схемы. Это позволяет сократить интенсивность эмоций и повысить способность к саморегуляции. По данным И. А. Рыжовой, сочетание когнитивного тренинга с элементами психообразования улучшает концентрацию внимания и когнитивную гибкость, снижая уровень аффективной нестабильности [3, с. 31]. Такой подход особенно полезен для пациентов, склонных к когнитивной ригидности и трудностям в обработке эмоциональной информации.

Эмпирические наблюдения показывают, что устойчивость положительного эффекта во многом определяется не только глубиной когнитивной перестройки, но и характером терапевтического взаимодействия. Применение диалектической поведенческой терапии (ДПТ), разработанной М. Линехан, позволило расширить рамки классической КПТ, добавив акцент на принятие, эмпатию и осознанность. Пациенты, проходящие ДПТ-программы, демонстрируют снижение частоты суицидальных попыток на 50–60 %, а также уменьшение уровня враждебности в межличностных отношениях. По словам Е. С. Скоркиной, именно включение контекстуально-поведенческих методов делает возможным постепенное формирование у пациентов чувства контроля и ответственности за собственные реакции [4, с. 112]. Данный эффект объясняется тем, что терапия направлена не только на устранение симптомов, но и на восстановление целостности личности, способности выдерживать неопределённость и эмоциональное напряжение без регрессии к импульсивным формам поведения.

Анализ клинических данных показывает, что дальнейшее повышение эффективности КПТ при работе с ПРЛ возможно через интеграцию классических техник с цифровыми когнитивными тренингами и биоповеденческим мониторингом. Использование онлайн-платформ для домашней практики позволяет поддерживать контакт между пациентом и терапевтом между сессиями, укрепляя ответственность за процесс лечения. Кроме того, перспективным направлением является включение

нейропсихологических показателей в систему оценки динамики терапии. Корреляция между улучшением исполнительных функций и снижением уровня эмоциональной нестабильности уже подтверждается в пилотных исследованиях [1, с. 235]. Разработка национальных клинических протоколов, адаптированных под российские культурные особенности, позволит стандартизировать процесс лечения и снизить разрыв между академической психологией и практической психотерапией. В этом видится стратегический путь развития когнитивно-поведенческого подхода в клинической психологии, ориентированного не только на купирование симптомов, но и на долгосрочную профилактику рецидивов.

Список литературы

1. Барановская, М. В. Взаимосвязь когнитивных искажений и негативных эмоциональных состояний / М. В. Барановская // *International Journal of Medicine and Psychology*. – 2023. – Т. 6, № 8. – С. 231–238. – EDN AJLONX.
2. Звонов, П. А. Специфика когнитивных и поведенческих реакций на терапию у пациентов с пограничным расстройством личности: обзор зарубежных исследований / П. А. Звонов // *Психология и психотехника*. – 2023. – № 4. – С. 86–103. – DOI 10.7256/2454-0722.2023.4.44069. – EDN OJTUDW.
3. Любов Е. Б. Намеренное самоповреждающее поведение при пограничном личностном расстройстве. Часть III: диагноз и лечение / Е. Б. Любов, П. Б. Зотов // *Суицидология*. – 2024. – Т. 15, № 1(54). – С. 53-82.
4. Рыжова И. А. Итоги и перспективы применения метода когнитивного тренинга в реабилитации больных с расстройствами аффективного спектра / И. А. Рыжова // *Психическое здоровье*. – 2022. – Т. 17, № 2. – С. 26–36. – DOI 10.25557/2074-014X.2022.02.26-36. – EDN TTQMPW.
5. Скоркина Е. С. Методы когнитивно- и контекстуально-поведенческих направлений психотерапии в дискурсе осознанной жизни и работы с эмоциональной дисрегуляцией / Е. С. Скоркина // *Смальта*. – 2024. – № 2. – С. 103–119. – DOI 10.15293/2312-1580.2402.09. – EDN OELPBO.
6. Шнайдер К. В. Развитие когнитивно-поведенческой терапии: ключевые этапы и основатели / К. В. Шнайдер // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. – 2024. – Т. 13, № 4-1. – С. 36–40. – EDN PWDVYY.

© Имаева А.И., 2025

УДК 616.89-008.441.42:615.851

НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПСИХОТЕРАПИИ ПРИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОМ СТРЕССОВОМ РАССТРОЙСТВЕ

*Кимик-Аминева Виктория Александровна
Кобызева Ульяна Валерьевна*

*Уфимский университет науки и технологий Высшая школа
философии, психологии и социологии
Ассистенты кафедры психологического сопровождения и
клинической психологии
Уфа*

Аннотация: в статье рассматриваются наиболее эффективные методы психотерапии при работе с посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР). Основное внимание уделяется трём ключевым направлениям: когнитивно-поведенческая терапия (КПТ), десенсибилизация и переработка движением глаз (ДПДГ/EMDR), направленная на переработку травматических воспоминаний и арт-терапия - мощнейший инструмент невербальной работы с травмой. Проводится анализ механизмов воздействия перечисленных методов, доказательной базы и показания к применению, что позволяет определить оптимальные стратегии выбора психотерапевтического вмешательства.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство, ДПДГ, EMDR, арт-терапия

Посттравматическое стрессовое расстройство – это патологическое состояние, которое возникает у человека, после получения сверхмощной психологической травмы, который сопровождается сильной стрессовой реакцией. В современном мире существует множество методов, работающих с ПТСР. Но наиболее эффективными этими методы могут быть, если работать с ними не изолированно, а использовать комплексный, многогранный подход.

Относительно новой метод психотерапии – десенсибилизация и переработка движения глаз. Данный метод был разработан в 1987-м году Фрэнсин Шапиро. Ей удалось открыть этот метод ещё будучи аспиранткой, Фрэнсин Шапиро заметила, что, когда она гуляет по парку и непроизвольно думает о негативных вещах, она начинает быстро двигать глазами из стороны в сторону. Далее она ощутила, что тревожные мысли при этом теряли свою остроту и исчезали, на тот момент она боролась с онкологическим заболеванием. Позже она проверила это наблюдение на своих друзьях и также получила подтверждение. Это стало ее научным интересом, она начала изучать: как ритмичное движение глаз могут влиять на неприятные воспоминания. Позже она поняла, что дело не только в

десенсибилизации, то есть в снижение чувствительности, но и в том, что получается совершить когнитивную переработку, благодаря чему, у человека менялись убеждения о себе, поэтому сам метод переименовали в «Десенсибилизация и переработка движения глаз» [7, с. 472].

ДПДГ – это процесс переработки, который может перевести травматичные воспоминания из «сырого» формата, которые имеют острую и болезненную силу, а также ощущаются человеком, как живая угроза в интегрированную, автобиографическую, долговременную память. Другими словами, болезненное воспоминание становится просто фактом из жизни. В обычном состоянии мозгу удастся перерабатывать воспоминания и переживания, даже те, что связаны с со стрессом. Но при травме, может произойти то, что миндалевидное тело перегружается, гиппокамп не может обработать и интегрировать воспоминания, что приводит к тому, что воспоминание остается в лимбической системе в виде яркого фрагмента. То есть, он проявляется в необработанном, исходным состоянием с яркими образами, звуками, запахами, часто телесными ощущениями и негативными убеждениями.

ДПДГ помогает переработать это воспоминание, это происходит так, что терапевт сначала определяет конкретные травматические события, которые клиент хочет переработать. Но перед началом переработки необходимо обучить клиента методам саморегуляции: техники заземления или методика «безопасное место». Далее терапевт объясняет теорию, ставит перед клиентом реалистичные ожидания, после этого выбирается травматическое событие, которое будет перерабатываться. Важно чтобы клиент смог описать как можно более детально это воспоминания: яркие образы, эмоции, телесные ощущения, а также возможно, те негативные убеждения, которые преследуют его вместе с этим воспоминанием. Позже наступает главная фаза – десенсибилизация. Клиенту необходимо держать в уме, то есть в рабочей памяти, то воспоминание, которые будет перерабатываться. В этот момент, терапевт начинает проводить билатеральной стимуляцией, а клиент должен следить за пальцами терапевта, которые двигаются из стороны в сторону. Так как ресурс нашего мозга ограничен, то воспоминания начинают терять свою остроту и живость за счёт того, что терапевт оказывает колоссальную нагрузку на мозг: воспоминания удерживаются в рабочей памяти, а билатеральная стимуляция служит дополнительной нагрузкой на рабочую память. Происходит двойная нагрузка вследствие чего, удерживать эмоциональное воспоминание становится очень тяжело, ему становится тесно в рабочей памяти, поэтому он перестаёт быть таким ярким [7, с. 472].

Но проводить подобную терапию может только специалист, обученный в этой сфере. После переработки воспоминания, клиент может вместе с терапевтом установить позитивное убеждение. Например, в ярком воспоминании человек остро ощущал себя в опасности и чувствовал себя беспомощным, после проведения билатеральной стимуляции можно

сформировать новые, позитивные убеждения, о том, что человек в безопасности и может контролировать то, что с ним происходит. После проведения билатеральной стимуляции важно правильно завершить сеанс, оценить результат и подготовиться к следующей встрече.

Другим очень эффективным методом в работе с ПТСР является когнитивно-поведенческая терапия. Этот метод работы с посттравматическим синдромом нацелен на снижение уровня тревожности, избавление от повторяющихся воспоминаний, проработку когнитивных искажений, глубинных убеждений и повторяющихся образов.

КПТ позволяет снизить интенсивность симптомов при ПТСР, помогает человеку работать с мыслями, когнициями, эмоциями, а также интегрировать травматичный опыт в жизненную историю и вернуть контроль над своей жизнью. КПТ борется с деструктивными убеждениями человека, с чувством вины и стыда, а также нормализует его состояние. Изначально терапевту очень важно создать безопасную среду и сформировать терапевтический альянс вместе с клиентом. Методы КПТ позволяют человеку обучиться навыкам саморегуляции, управлять тревогой и работать с диссоциацией. Благодаря когнитивной реструктуризации у клиента появляется возможность изменить свои иррациональные, деструктивные убеждения и проработать свой травматический опыт.

Терапевт помогает обнаружить автоматически мысли, когнитивные схемы, глубинные убеждения, которые связаны с травмой. А далее терапевт вместе с клиентом проводит исследования и оспаривают эти мысли, происходит формирование новых адаптивных убеждений. Экспозиционные техники, работают на то, что помогают разорвать порочный круг избегания. Избегание помогает снизить тревогу только в краткосрочной перспективе, в долгосрочной перспективе это лишь усиливает страх и подтверждает дезадаптивные, деструктивные и ложные убеждения человека. Благодаря экспозиционным техникам терапевт вместе с клиентом в безопасной обстановке могут пересказывать и перерабатывать травматические события в настоящем времени, но уже в контролируемых условиях. Другими словами, мозг получает возможность переработать те воспоминания, которые связаны с травмой, чтобы снизить уровень тревоги и гипербдительности. Закрепить достигнутый результат и подготовить клиента также помогают навыки саморегуляции и когнитивная реструктуризация [5, с.319–345].

Поведенческая терапия – это не панацея, она не может «излечить» травму полностью, но она может снизить симптомы. В ходе сессии, особенно на фазе экспозиции симптомы могут обостряться – это нормально и является частью процесса. КПТ при работе с травмой, а непосредственно с ПТСР – это путь, где у человека появляется возможность перестать быть заложником своей травмы и вернуть себе свою жизнь.

Еще одним эффективным методом при работе с посттравматическим стрессовым расстройством является арт-терапия. Данный вид

терапевтического воздействия, в рамках работы с ПТСР, начал использоваться еще во времена Второй мировой войны и уже в послевоенный период применялась как восстановительная психотерапия в Англии и Соединенных Штатах.

Арт-терапия – это форма психологической терапии, направленная на высвобождение подавленных эмоций и непроработанных внутриличностных конфликтов, путем изобразительного искусства, лепки, танца и музыки. Перечисленные виды арт-терапии могут применяться как в сочетании друг с другом, так и самостоятельно. Различные техники арт-терапии могут быть применены как в условиях групповых консультаций, так и при работе с семьями или индивидуально.

Любопытно, что исследования ряда зарубежных авторов (Бессел ван дер Колк [1], Р. Сперри [4], Дж. Леду [2]) показали, что воспоминания, связанные с травмирующим событием, хранятся в недоминантном (если говорим про правшей, то в правом) полушарии головного мозга, и эта же область активизируется в момент занятия творчеством. В этой связи необходимо упомянуть о флешбэках, которые выражаются через невербальные проявления. Данные аспекты доказывают преимущества в использовании арт-терапии при лечении ПТСР. К тому же, результаты исследований применения данного метода [6, с. 153] доказывают улучшение эмоциональной регуляции. Помимо того, когда человек самовыражается в творчестве через рисунки, лепку, танец и т.д., он получает полный доступ к скрытым, невербальным областям памяти, к тем воспоминаниям, которые трудно описать словами. Считается, что именно в невербальной форме зачастую происходит «застревание» в памяти полученного травматического опыта, и связанных с ним болезненных мыслей.

Также следует сказать, что в процессе творческой деятельности подключается и доминантное (чаще всего левое) полушарие мозга, которое отвечает за вербальное самовыражение и логику. Совместная работа обоих полушарий головного мозга помогает перевести травму из разрозненных чувств и образов в целостную картину как в форме визуального объекта, так и вербального повествования. В итоге происходит осмысление произошедшего и постепенное соотношение травматического опыта с конкретным жизненным эпизодом индивида.

Выделим основные механизмы арт-терапии: первоначально запускается процесс децентрирования. Это когда человек, получивший травмирующий опыт, постоянно пребывает в своих переживаниях и воспоминаниях, связанных с убеждением безвыходности. Посредством творческого выражения его внимание переключается. Выражаясь через аналогию, можем представить человека, который стоял впрытк к стене и не видел выхода. При децентрировании он как бы отходит от этой стены и видит окна и двери в ней (выходы из, казалось бы, безвыходной ситуации). После чего запускается следующий противоположный процесс –

центрирования. Однако, нужно понимать, что это возможно лишь после прохождения децентрирования, в противном же случае, индивид будет заиклен на поиске немедленного выхода из непереносимой ситуации при недостаточном внутреннем ресурсе.

Следующий механизм – экстернализация или проекция. На данном этапе происходит перенос различных физических ощущений, переживаний, представлений, не выраженных чувств на внешние объекты, например, на бумагу в виде рисунка или на глину в виде скульптуры. Таким образом, человек визуализирует тот хаос, который не может выразить словами, что позволяет более трезво взглянуть и осмыслить ситуацию.

Ещё одним механизмом арт-терапии является – символизация. Как и проекция, данный механизм тесно связан с психологическими защитами человека, и прежде всего с замещением и сублимацией. Символизация – это процесс, при котором происходит выражение чувств, внутриличностных конфликтов, травмы через образы и символы, например, метафорические изображения в рисунке или скульптуре. Можно сказать, что символизация является неким мостом между бессознательной травмой и её осознание.

Психотерапевтическая помощь при посттравматическом стрессовом расстройстве должна учитывать особенности протекания расстройства, личностную специфику человека и реализовываться в рамках трёх последовательных этапов: стабилизация как физического, так и эмоционального состояния; проработка травматического опыта; преодоление последствий психотравмы.

Существуют различные техники, которые можно использовать при арт-терапевтической работе с травмой и в частности, с ПТСР. В рамках же данной статьи мы не ставим целью их полный и подробный обзор, а перечислим наиболее распространенные и показательные, такие как: например, техника «Создание безопасного места», когда клиенту предлагается вспомнить, затем представить и визуализировать место, где он чувствует себя безопасно. Также можно использовать технику «Маска» для отображения болезненных переживаний индивида в невербальной форме при помощи образов. Помимо того, можно использовать технику «Линия жизни», для интеграции имеющегося опыта, а также для пересмотра копинг стратегий в трудных жизненных ситуациях.

Несмотря на ограниченную доказательную базу, обусловленную дефицитом квалифицированных специалистов и относительно малым количеством масштабных исследований в данной области, арт-терапия демонстрирует весьма значительный клинический потенциал в работе с посттравматическим стрессовым расстройством.

В заключении стоит сказать, что проведённый анализ как отечественной (А.И. Копытин) [3], так и зарубежной литературы позволяет сделать вывод о том, что на данный момент психотерапия ПТСР опирается на комплекс доказательных подходов, эффективность которых подтверждена клиническими исследованиями. Так, наиболее

доказательными по праву считаются десенсибилизация и переработка движением глаз (ДПДГ/EMDR), когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) и арт-терапия. Ключевая особенность рассматриваемых методов заключается в способности помочь клиенту проработать травму, тем самым снизить эмоциональный накал травматичных воспоминаний.

Список литературы

1. Ван дер Колк Б. Тело помнит все. Какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают ее преодолеть / Б. ван дер Колк. – Москва: Эксмо, 2014. – 560 с.
2. Дж. Леду Умный и сознающий. 4 миллиарда лет эволюции мозга / пер. с англ. О. Лановенко. М.: АСТ, 2022. 448 с.
3. Копытин А.И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса / А.И. Копытин. – М.: Когито-Центр, 2014. – 208 с.
4. Лауреаты Нобелевской премии: Энциклопедия: М-Я / пер. с англ. Алипов Н.Н., Волкова Е.М. – М.: «Прогресс», 1992. 434-435 с.
5. Ehlers, A. Cognitive therapy for post-traumatic stress disorder / A. Ehlers, D. M. Clark // Behaviour Research and Therapy. – 2000. – Vol. 38, No. 4. – P. 319–345.
6. Krippner S. Pitchford D.B., Davies J. Post-Traumatic Stress Disorder (Biographies of Disease) – Greenwood, 2012. – 177 p.
7. Shapiro, F. Eye Movement Desensitization and Reprocessing: Basic Principles, Protocols, and Procedures / F. Shapiro. – 2nd ed. – New York : Guilford Press, 2001. – 472 p. – ISBN 1-57230-672-6.

© Кимик-Аминева В.А., Кобызева У.В., 2025

УДК 159.9

**ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У СТУДЕНТОВ-
ПСИХОЛОГОВ: КЛИНИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ И ПУТИ
ПРОФИЛАКТИКИ**

*Курятникова Дарья Кирилловна
Кириллова Анастасия Григорьевна*

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии
специалитет 3 ГО
Уфа*

Научный руководитель - Селина Лада Алексеевна

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема эмоционального выгорания у студентов, обучающихся по направлению «Психология». Анализируются теоретические подходы к пониманию данного феномена, описаны его клинические проявления и факторы риска, характерные именно для студентов-психологов. Поднимается вопрос о профилактических мерах, направленных на развитие навыков саморегуляции и поддержания психического благополучия студентов.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, студенты-психологи, профессиональное становление, клинические проявления, профилактика.

В настоящее время студентам-психологам необходимо одновременно получать профессиональные знания и вместе с этим сохранять психологическую устойчивость в условиях повышенной учебной нагрузки и социального взаимодействия. Процесс получения высшего образования сопровождается интенсивными личностными изменениями. В это время происходит формирование профессиональных компетенций и поиск своего места в мире, поэтому будущие психологи наиболее подвержены эмоциональным перегрузкам и высокому стрессу.

При исследовании эмоционального выгорания мы можем выделить категорию студентов, которые осваивают профессии, подразумевающие непосредственное взаимодействие с людьми, к которым относится специальность «Психология». Обучение на психологическом факультете предполагает постоянную эмоциональную включенность, способность к эмпатии, саморефлексии и умение сохранять внутреннее равновесие при взаимодействии с людьми. Образ «помогающего специалиста» требует высокой вовлеченности в работу, из-за чего может развиваться эмоциональное выгорание.

Понятие «эмоционального выгорания» было введено в 1974 году американским психиатром Г. Фройденбергером. Он говорил о том, что эмоциональное перенапряжение возникает у людей, чья работа связана с

активным взаимодействием с другими. Позднее К. Маслач развила концепцию о том, что выгорание включает в себя три компонента – эмоциональное истощение, редукция личных достижений, безличностное отношение к окружающим (деперсонализацию). В наши дни этот феномен рассматривается как комплексное явление, которое влияет на все сферы жизни человека. Его проявление выражается в утрате мотивации и интереса к деятельности [3].

Студенты-психологи могут сталкиваться с эмоциональным перенапряжением уже во время учебного процесса. Среди причин можно выделить постоянный анализ собственных чувств, необходимость регулярного взаимодействия с преподавателями и группой, участие в практических занятиях, обсуждениях и тренингах. Наличие такой нагрузки приводит к истощению, которое проявляется в повышенной тревожности, снижении интереса к занятиям, апатии и различным соматическим реакциям.

Таким образом, исследование эмоционального выгорания позволяет изучить механизмы, приводящие к возникновению состояния, а в дальнейшем разработать способы профилактики, направленные на развитие навыков самоподдержки и сохранения психологического здоровья для будущих специалистов.

Несмотря на различные интерпретации, большинство авторов считают, что выгорание формируется постепенно и связано с хроническим воздействием стрессовых факторов в ситуациях постоянного контакта с другими людьми [4].

Э. Аронсон и Э. Пайнс рассматривали эмоциональное выгорание как следствие продолжительного пребывания в эмоционально интенсивных ситуациях, где человеку приходится постоянно подавлять собственные переживания. Они считают, что такое состояние ведет к внутреннему опустошению и эмоциональной отчужденности [7].

Австрийский психолог А. Лэнгле предложил экзистенциальный взгляд на проблему выгорания, утверждая, что оно связано с «утратой внутреннего согласия» человека с самим собой. Он предполагает, что собственные ценности и потребности для человека теряют важность, когда деятельность перестает иметь личностный смысл. Его теория рассматривает выгорание как дисбаланс между внутренними и внешними требованиями [11].

Интерес к проблеме эмоционального выгорания в отечественной психологии возрос в конце XX века. В работах российских авторов – Водопьяновой, Орла, Ильина и других исследователей, выгорание описывается как сложное явление, которое затрагивает эмоциональную сферу, мышление и поведение человека. Они выделяли специалистов, чья деятельность связана с постоянным взаимодействием с людьми: врачи, педагоги, психологи. Для этих профессий риск развития синдрома высок из-за постоянного контакта с человеческими эмоциями, необходимости

проявлять эмпатию и удерживать профессиональную дистанцию одновременно [4]. Таким образом, феномен эмоционального выгорания можно рассматривать как своеобразный психологический механизм защиты, который позволяет сэкономить внутренние ресурсы в моменты напряжения, но при постоянном воздействии стрессов становится деструктивным. В таких условиях постепенно снижается эмоциональная отзывчивость, возникает усталость, ухудшается способность концентрироваться, усиливается тревожность и раздражительность [6].

Современные исследования позволяют понять, что явление эмоционального выгорания не ограничивается только профессиональной деятельностью, его проявления начинают фиксировать и в образовательной среде. Особенно показательным является опыт студентов, для которых требуется высокая эмоциональная вовлеченность, но отсутствует достаточный жизненный и профессиональный опыт. Можно сделать вывод, что выгорание на данном этапе сигнализирует нам о важности внедрения профилактических программ и системной поддержки в процессе обучения [13].

Особенность клинической картины у студентов заключается в сочетании когнитивных и эмоциональных симптомов, которое в научной литературе обозначают как «академической апатией», которая проявляется в снижении интереса к выбранной профессии, сомнениях в правильности выбора и неуверенности в собственных способностях [14]. На начальных этапах этот процесс может проявляться через раздражительность, усталость и нежелание включаться в задачи, требующие умственного или эмоционального усилия. Со временем к ним присоединяются симптомы деперсонализации – студент становится эмоционально отчужденным, реагирует более холодно на происходящее, стремится минимизировать контакт с одногруппниками и преподавателями. Без своевременной профилактики состояние может ухудшаться и переходить к тревожно-депрессивным реакциям, психосоматическим заболеваниям и общему снижению качества жизни [4].

Изучая эмоциональное выгорание у студентов-психологов, важно понимать взаимодействие внешних и внутренних факторов, которые влияют на их уязвимость. Уже с первых курсов будущие специалисты этой категории погружаются в профессиональную среду, где основной упор делается на самопознание и коммуникацию с людьми, что увеличивает их чувствительность к стрессу [10]. К внешним факторам риска относятся объемная учебная нагрузка, отсутствие времени на отдых, постоянная оценка со стороны преподавателей и необходимость совмещать учебу с работой. Кроме того, учебные программы насыщены практическими занятиями, которые требуют эмоциональной вовлеченности в процесс,

однако студенты не имеют достаточных навыков восстановления психического ресурса [2].

Внутренние факторы связаны с эмоциональным уровнем самих студентов: эмпатией и желанием соответствовать идеальному образу психолога, которые привести к выгоранию при отсутствии границ и навыков саморегуляции [8].

Для профилактики эмоционального выгорания требуется найти системный подход, сочетающий индивидуальные, групповые и организационные методы работы. Главной целью такой профилактики является не устранение стресса полностью, а укрепление способности студентов выдерживать эмоциональные нагрузки, развитие у них навыков самопомощи и психологической устойчивости [4].

Одним из методов профилактики является формирование навыков саморегуляции, то есть способности управлять своими эмоциями, осознавать внутренние реакции и своевременно их корректировать. В качестве эффективных техник выделяют дыхательную и мышечную релаксацию (по Джекобсону) и визуализацию, которые помогают снизить физиологическое напряжение и восстановить энергетический ресурс [9, 15].

Существует направление, которое связано с развитием эмоциональной компетентности, оно включает в себя осознание, принятие и адекватное выражение собственных эмоций. Такой осознанный подход к эмоциональным переживаниям уменьшает вероятность накопления внутреннего напряжения и способствует профилактике деперсонализации. Это особенно актуально для студентов-психологов, так как их будущая профессия требует сочетания эмпатии и эмоциональной устойчивости [5].

Организация пространства поддержки является важным условием. Различные групповые форматы, такие как тренинги личностного роста и группы супервизии, помогают студентам безопасно обсуждать переживания, учиться конструктивному взаимодействию и способствуют формированию профессиональной идентичности [8, 10].

Когнитивно-поведенческие подходы считаются эффективными среди индивидуальных стратегий профилактики. Они направлены на формирование гибкого мышления и изменение иррациональных установок, таких как «я должен стать идеальным психологом», «ошибка - это провал». Эти методы помогают эффективно снижать тревожность и истощение у студентов [1, 16].

В условиях интенсивной нагрузки необходимо сохранять жизненный баланс. Регулярный отдых, физическая активность, хобби и качественный сон позволяют восстанавливать ресурсы личности. Наличие разнообразных сфер самореализации за пределами учебного заведения снижает восприимчивость к стрессу и вероятность развития выгорания [12, 15].

Эмоциональное выгорание у студентов-психологов можно рассматривать как устойчивое состояние психического истощения, возникающее вследствие постоянного эмоционального напряжения и высокой вовлеченности в учебную и межличностную деятельность. Это приводит к дефициту ресурсов и нарушению баланса между требованиями среды и личными возможностями, из-за чего сохраняются и преобладают дезадаптивные реакции.

Для профилактики выгорания необходимо развивать эмоциональную компетентность, навыки саморегуляции и создавать поддерживающую образовательную среду. Своевременная психологическая помощь помогает снизить уровень стресса, способствует формированию зрелой профессиональной идентичности, что снижает риск выгорания на последующих этапах профессионального пути.

Список литературы

1. Бек А. Когнитивная терапия: полное руководство. СПб: Питер, 2011. 600 с.
2. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: Пер Сэ, 2006. 528 с.
3. Булгаков И. А. Современные направления изучения феномена эмоционального выгорания // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12, № 2. С. 94–103. <https://doi.org/10.17759/jmfr.2023120209>
4. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2009. 256 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: почему он может значить больше, чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2008. 478 с.
6. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер, 2013. 198 с.
7. Козлова К. В., Муравьева О. И., Кобытова Г. С. Понятие "выгорание" в психологии: анализ и обобщение подходов // Ped.Rev.. 2019. №1 (23). <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-vygoranie-v-psihologii-analiz-i-obobschenie-podhodov>
8. Кондратенко И. В. Эмоциональное выгорание у студентов помогающих профессий // Помогаящие профессии: научное обоснование и инновационные технологии. 2016. С. 353–356.
9. Котова Е. В. Профилактика синдрома эмоционального выгорания: учебное пособие. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2013. 132 с.
10. Лисова Е. Н. Особенности профессионального становления студентов-психологов // Территория науки. 2006. № 1. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnogo-stanovleniya-studentov-psihologov>

11. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 3–16.
12. Орёл В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 90–101. <https://psyjournal.ru/articles/fenomen-vygoraniya-v-zarubezhnoy-psihologii-empiricheskie-issledovaniya?ysclid=mi36gl8ai8878365443>
13. Тамарская Н. В., Новикова И. С. Профилактика эмоционального выгорания педагогов-психологов // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagogov-psihologov>
14. Золотарева А. А. Русскоязычная версия опросника юношеской апатии Р. Хандельмана // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 6. С. 16–24. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230602>
15. Хабибуллина И.Р., Тулитбаева Г.Ф., Сальникова Е.П. Коррекция синдрома эмоционального выгорания у женщин, воспитывающих детей с задержкой психоречевого развития // Психология. Психофизиология. 2025. Т. 18. № 3. С. 55-66.
16. Тулитбаева Г.Ф., Селина Л.А. Эмоциональное выгорание у сотрудников вуза (на материалах уфимского университета науки и технологий) // Экономика и управление: научно-практический журнал. 2025. № 4 (184). С. 68-72.

© Курятникова Д.К., Кириллова А.Г., 2025

УДК: 159.96

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ФАРМАКОТЕРАПИИ ПРИ ЛЕЧЕНИИ РАССТРОЙСТВ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Латыпова Эмилия Римовна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

*Ассистент кафедры психологического сопровождения и клинической
психологии*

Уфа

Аннотация: расстройства пищевого поведения, такие как анорексия и булимия, представляют серьезную проблему для здоровья. В статье рассматривается вопрос использования фармакотерапии при лечении этих расстройств. Анализируются различные группы препаратов, применяемых при булимии, включая средства, подавляющие аппетит, антидепрессанты и витаминные комплексы. Обсуждается эффективность селективных ингибиторов обратного захвата серотонина, анксиолитиков и антидепрессантов при анорексии.

Ключевые слова: расстройства пищевого поведения, анорексия, булимия, фармакотерапия, антидепрессанты

Расстройства пищевого поведения, такие как: нервная анорексия, булимия, компульсивное переедание – это бич XXI века, которые представляют собой весьма серьезные заболевания, затрагивающие физическое и ментальное здоровье миллионов людей по всему земному шару, будь то жертвы индустрии моды и красоты в Европе или Азии. Данные патологии подрывают нормальное течение жизни, вызывая различные осложнения и очень часто приводят к летальному исходу.

С каждым годом доля людей, так или иначе страдающих расстройствами пищевого поведения, растет, так, например, в Российской Федерации ожирение не было столь распространенным явлением, и существовало убеждение, что проблема лишнего веса характерна исключительно для жителей США, однако за период с 2009 года в России наблюдается увеличение числа людей, страдающих ожирением, примерно на 36%. Министр здравоохранения России, Михаил Мурашко, выразил мнение, что ожирение можно рассматривать как неинфекционную пандемию 21-го века. Этот рост числа случаев ожирения связан с различными факторами, включая воздействие пандемии коронавируса, которая привела к сокращению профилактических мероприятий. По

данным презентации министра, в настоящее время около 3,5 миллиона человек в России страдают ожирением. Этот рост ожирения может негативно повлиять на экономику России, и к 2025 году страна может потерять до 4% ВВП из-за проблем, связанных с избыточным весом и ожирением [2].

Такие факты вызывают необходимость в поисках наиболее эффективных и действенных методов лечения, но именно здесь возникает камень преткновения, поскольку в научной литературе и практике существует давняя дискуссия об эффективности такого метода лечения, как фармакотерапия.

Итак, специалисты подбирают индивидуальный план терапии для пациентов с расстройствами пищевого поведения, основываясь на характере и причине заболевания, а также на состоянии пациента на момент обращения.

При наличии острых симптомов, таких как низкий индекс массы тела, отклонения артериального давления, угрожающие жизни нарушения в работе внутренних органов, требующие неотложной госпитализации, пациентам оказывается интенсивная медицинская помощь.

После купирования острых симптомов медикаментозным лечением работу с пациентом начинает клинический психолог или психотерапевт. В зависимости от состояния пациента психиатр может также назначить фармакотерапию, включая антидепрессанты на начальных этапах лечения, если расстройство пищевого поведения вызывает депрессию или тревожность.

Рассмотрим каждый аспект фармакотерапии, анализируя как положительные, так и негативные стороны.

Фармакотерапию при булимии можно представить в трех группах:

- препараты, подавляющие чувство голода и контролирующие пищевое поведение, помогающие пациентам формировать силу воли и здоровые пищевые привычки, что является довольно спорным, так как при расстройствах пищевого поведения симптомы переедания и очищения – следствия более серьезных психических нарушений. И удалив симптом таким образом, истинная проблема не разрешится.

- антидепрессанты и транквилизаторы, корректирующие нарушения нейромедиаторных систем мозга, лежащие в основе расстройств пищевого поведения и сопровождающих их тревоги и депрессии.

- витаминно-минеральные комплексы и средства для лечения сопутствующих заболеваний ЖКТ, возникающих вследствие рвоты и переедания, такие препараты корректируют дефициты питательных веществ и лечат повреждения слизистой оболочки рта, пищевода и желудка.

Стоит отметить, что при лечении булимии зачастую применяются препараты – селективные ингибиторы обратного захвата серотонина. Говоря о таких препаратах, следует сказать, что, к примеру, Управление по контролю качества пищевых продуктов и лекарственных средств США рекомендует флуоксетин в качестве единственного препарата из класса селективных ингибиторов обратного захвата серотонина для лечения булимии.

Эффективность флуоксетина была отмечена в работах Д.Дж. Гольдштейн, М.Г. Уилсон, В.Л. Томпсон, Дж. Потвин [9], Л. Левин [13] и П. Леомбруни, Ф. Амианто, Н. Дельседим, К. Грамалья, при этом последние пишут, что эффективность проявляется в дозе 60 мг/сут. сроком приема не менее 4 недель. Они же отмечают, что циталопрам несколько лучше флуоксетина купирует депрессивные расстройства, а флуоксетин более эффективен в отношении эмоций гнева при булимии [12, с. 492].

Согласно исследованию У. Милано, С. Сиано, С. Путрелла, А. Капассо: сертралин и флувоксамин эффективны и хорошо переносятся, уменьшают эпизоды переедания при булимии [16, с. 280].

Как показывают результаты научных исследований Д.Л. Сейфер и К.Д. Арноу: высокие дозы дулоксетина (180 мг/сут.) эффективны при лечении нервной анорексии и коморбидных расстройств, но несут повышенный риск [17, с. 14].

Однако, как справедливо отмечают Дж. М.Э.Уолш, М.Э. Уит и К. Фройнд в своей публикации: в терапии нервной булимии когнитивно-поведенческая терапия является наиболее эффективной, даже по сравнению с другими методами лечения, включая фармакологическое.

Булимия без сопутствующей депрессии на начальных этапах может лечиться только с помощью когнитивно-поведенческой терапии. Препараты добавляются при недостаточной эффективности и продолжающихся эпизодах переедания и очищения. Сравнивая когнитивно-поведенческую терапию с психодинамически ориентированной поддерживающей терапией, КПТ продемонстрировала большую результативность в снижении количества эпизодов переедания и очищения. Добавление психофармакотерапии (флуоксетин или имипрамин) повышало её эффективность [21, с. 558].

Влияние психотропных препаратов на течение нервной анорексии – тема, вызывающая множество споров в научном сообществе. Это заболевание, проявляющееся расстройством пищевого поведения, довольно часто лечится с помощью селективных ингибиторов обратного захвата серотонина. Однако единого мнения о целесообразности и эффективности такой терапии пока нет. С одной стороны, некоторые исследования показывают положительное влияние этих препаратов на нормализацию веса и улучшение психического состояния пациентов. С другой стороны, есть

данные об их ограниченной результативности, особенно в долгосрочной перспективе.

Помимо ограниченной эффективности, применение психотропных препаратов при лечении нервной анорексии может приводить к развитию нежелательных побочных реакций. Как показывают клинические исследования, использование антидепрессантов, в частности селективных ингибиторов обратного захвата серотонина, сопряжено с риском возникновения таких эффектов, как тошнота, головная боль, бессонница, тревожность. Это может негативно сказываться на самочувствии и психоэмоциональном статусе пациентов, страдающих анорексией. Кроме того, некоторые данные свидетельствуют о возможности усугубления имеющихся нарушений пищевого поведения при длительном приеме психотропных средств [15, с. 330].

Взаимосвязь между применением селективных ингибиторов обратного захвата серотонина и лечением нервной анорексии подтверждается данными клинических исследований. Согласно анализу фармакотерапии этого заболевания, в период с 1997 по 2009 год, подавляющее большинство (83%) пациенток с диагнозом анорексия получали именно антидепрессанты из группы селективных ингибиторов обратного захвата серотонина. Это свидетельствует о широком применении данных препаратов в лечебной практике при расстройствах пищевого поведения, в частности нервной анорексии [6, с. 148].

Вместе с тем, несмотря на популярность такой терапии, вопрос о ее результативности и безопасности остается дискуссионным, учитывая ограниченность данных об эффективности и возможные побочные эффекты антидепрессантов. Требуются дополнительные клинические испытания для оценки целесообразности назначения селективных ингибиторов обратного захвата серотонина большинству пациенток с нервной анорексией.

Часто фармакотерапию анорексии начинают с назначения транквилизаторов, чтобы уменьшить тревогу перед едой и набором веса. В России назначают небольшие дозы бензодиазепинов (диазепам, феназепам) и гидроксизин [1, с. 25]. Алпразолам оказался малоэффективным для купирования тревоги при анорексии [20]. Депрессия при анорексии обычно вторична и улучшается с нормализацией питания. При сохранении симптомов назначают антидепрессанты.

В 1980-х изучалось действие amitriptилина и кломипрамина, но эти препараты не показали значимого влияния на вес или настроение. Хотя кломипрамин поначалу усиливал аппетит, его влияние на лечение было невелико. Amitriptилин не повлиял ни на вес, ни на депрессию. Возможно, исследования были слишком коротки для проявления антидепрессивного эффекта [4, с. 14].

После подтверждения эффективности флуоксетина при булимии, его изучали и при анорексии. Пациенты получали 60 мг/сут флуоксетина в сочетании с когнитивно-поведенческой терапией. Значимых различий с плацебо выявлено не было [19, с. 1202]. Ряд других же исследований также показал недостаточную эффективность флуоксетина при анорексии [19, с. 1205].

В небольших исследованиях отмечалось положительное действие сертралина [18] и циталопрама [7] при анорексии. Однако эти препараты могут вызывать побочные эффекты – тошноту, головные боли и снижение минеральной плотности костей при длительном применении, что опасно при нарушениях костного метаболизма при анорексии [10, с. 1250].

Несмотря на частоту депрессий и обсессивно-компульсивных расстройств при анорексии, эффективность антидепрессантов вызывает сомнения. Из-за риска удлинения интервала QT некоторые препараты (галоперидол, тиоридазин) могут быть опасны.

Хотя галоперидол в низких дозах показал эффективность при тяжелой лекарственно-резистентной анорексии [5, с. 124], в целом нейролептики 1-го поколения неэффективны. В небольших исследованиях отмечалось увеличение массы тела на фоне сульпирида, но без влияния на поведение и общего значимого эффекта [6, с. 146].

С появлением атипичных нейролептиков, лучше переносимых и влияющих на вес, возник интерес к их применению при расстройствах пищевого поведения, включая анорексию. Кроме того, их антидофаминергическое действие может влиять на симптомы анорексии, связанные с нарушением дофаминергических путей мозга [14].

Применение оланзапина при лечении нервной анорексии изучалось в ряде клинических испытаний. Результаты этих исследований показали неоднозначность действия препарата на динамику веса пациентов – его влияние в этом аспекте оказалось нестабильным. Вместе с тем был отмечен выраженный положительный эффект оланзапина на такие симптомы анорексии, как депрессия и навязчиво-компульсивные проявления. Улучшение психоэмоционального состояния и снижение тяжести сопутствующих психических расстройств позволяют рассматривать данный препарат как потенциально перспективное средство для комплексной терапии нервной анорексии. Однако нестабильное действие на массу тела ограничивает его применение и требует дальнейшего изучения особенностей фармакодинамики оланзапина у пациентов с расстройствами пищевого поведения [14].

По данным Международной конференции по биологической психиатрии, основной эффект оланзапина – влияние на динамику веса

(уровень доказательности В), тогда как для других атипичных нейролептиков это еще менее доказано [3, с. 423].

Несмотря на проведение многочисленных клинических испытаний, эффективность применения атипичных нейролептиков при лечении нервной анорексии остается спорной. Ряд мета-анализов, обобщающих результаты таких исследований, ставит под сомнение целесообразность назначения данной группы препаратов пациентам с анорексией в целом. При этом отмечается, что вопрос о назначении атипичных нейролептиков при анорексии должен решаться строго индивидуально с учетом особенностей клинической картины заболевания и коморбидной психической патологии у конкретного пациента [11, с. 334]. То есть однозначно отвергать или рекомендовать этот вид фармакотерапии для всех больных нервной анорексией некорректно. Требуются дальнейшие крупные клинические испытания атипичных нейролептиков с целью выявления предикторов эффективности их применения в зависимости от особенностей течения заболевания.

В вопросе о целесообразности применения атипичных нейролептиков при нервной анорексии наиболее обоснованной представляется следующая позиция. Специфического влияния на основные симптомы анорексии, такие как нарушения пищевого поведения и восприятия собственного тела, эти препараты не оказывают. Однако они могут назначаться в случаях недостаточной эффективности терапии селективными ингибиторами обратного захвата серотонина или при выраженных проявлениях тревоги и депрессии, сопутствующих анорексии [14].

То есть атипичные нейролептики не являются препаратами первой линии для лечения нервной анорексии, но могут применяться в комплексной терапии при определенных показаниях для коррекции коморбидных аффективных и тревожных расстройств. Такой дифференцированный подход позволит повысить эффективность фармакотерапии, избежав необоснованного широкого использования атипичных нейролептиков при этом тяжелом заболевании.

Таким образом, несмотря на интенсивные исследования, до сих пор не найдено оптимальных методов фармакотерапии анорексии. Наиболее перспективным представляется индивидуальный подбор препаратов и их комбинаций с учетом когнитивно-поведенческой терапии.

В качестве заключения необходимо отметить, что, хотя дискуссии о применении фармакотерапии при лечении расстройств пищевого поведения продолжаются до сих пор, вызывая все больше вопросов о правильном подборе методик, ясно одно – фармакотерапия, хоть и справляется с устранением симптомов этих расстройств, доказала свою эффективность только в сочетании с КПТ, ДПТ, групповой и семейной терапией.

Автором данной статьи безусловно ставится под сомнение целесообразность назначения пациентам, страдающим РПП, каких-либо медикаментов. Так как доказано, что пациенты с булимией и анорексией очистительного типа в большинстве своем зависимы от медикаментозных препаратов, данная связка может только подкрепить эту зависимость.

Также хотелось бы отметить характерное для этих пациентов застревание в оральной фазе развития – прием пероральных лекарств может лишь усугубить их психическое состояние. Нередко отмечались страх и тревога у больных анорексией при приеме пероральных препаратов, связанные с фрустрацией по поводу набора веса от препаратов, наблюдались тревожные попытки подсчитать калории принимаемых медикаментов.

Список литературы

1. Балакирева Е.Е. Лечебная тактика ведения больных с расстройствами пищевого поведения // Современная терапия в психиатрии и неврологии. 2013. № 3–4. С. 23-26.
2. В России выросло число людей с ожирением. Мурашко: число людей с ожирением с 2009 года выросло в России примерно на 36% // Официальный новостной портал Российского информационного агентства «Новости» [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20231005/ozhirenie-1900605113.html> (дата обращения: 03.11.2023).
3. Aigner M., Treasure J., Kaye W., Kasper S. et al. World Federation of Societies of Biological Psychiatry (WFSBP) guidelines for the pharmacological treatment of eating disorders // World J. Biol. Psychiatr. 2011. Vol. 12, № 6. P. 400-443.
4. Biederman J., Herzog D.B., Rivinus T.M., Harper G.P. et al. Amitriptyline in the treatment of anorexia nervosa: a double-blind, placebo-controlled study // J. Clin. Psychopharmacol. 1985. Vol. 5, № 1. P. 10-16.
5. Cassano G.B., Miniati M., Pini S., Rotondo A. et al. Six-month open trial of haloperidol as an adjunctive treatment for anorexia nervosa: A preliminary report // Int. J. Eating Dis. 2003. Vol. 33, № 2. P.172-177.
6. Faltus F., Jiráček R., Pavlovský P. Sulpiride in psychiatric practice // Ceskoslovenska psychiatrie. 1989. Vol. 85, № 3. 145–149.
7. Fassino S., Leombruni P., Daga G., Brustolin A. Efficacy of citalopram in anorexia nervosa: a pilot study // Eur. Neuropsychopharmacol. 2002 Vol. 12, № 5. P. 453-459.
8. Fazeli P.K., Calder G.L., Miller K.K., Misra M. et al. Psychotropic medication use in anorexia nervosa between 1997 and 2009 // Int. J. Eating Dis. 2012. Vol. 45, N 8. P. 970–976.

9. Goldstein D.J., Wilson M.G., Thompson V.L., Potvin J.H. et al. Long-term fluoxetine treatment of bulimia nervosa. Fluoxetine Bulimia Nervosa Research Group // Br. J. Psychiatr. 1995. Vol. 166, N 5. P. 660-666.
10. Haney E.M., Chan B.K., Diem S.J., Ensrud K.E. et al. Association of low bone mineral density with selective serotonin reuptake inhibitor use by older men // Arch. Int. Med. 2007. Vol. 167, N 12. P. 1246-1251.
11. Lebow J., Sim L.A., Erwin P.J., Murad M.H. The effect of atypical antipsychotic medications in individuals with anorexia nervosa: a systematic review and meta-analysis // Int. J. Eating Dis. 2013. Vol. 46, N 4. P. 332-339.
12. Leombruni P., Amianto F., Delsedime N., Gramaglia C. et al. Citalopram versus fluoxetine for the treatment of patients with bulimia nervosa: a single-blind randomized controlled trial // Advan. Ther. 2006. Vol. 23, N 3. P. 481-494.
13. Levine L.R. Fluoxetine in the treatment of bulimia nervosa // Arch. Gen. Psychiatry. 1992. Vol. 49. P. 139-147.
14. Marzola E., Desedime N., Giovannone C., Amianto F. et al. Atypical Antipsychotics as Augmentation Therapy in Anorexia Nervosa // PLoS ONE. 2015. Vol. 10, N 4. e0125569. doi.org/10.1371/journal.pone.0125569
15. Mauri M., Mariani M.G., Ciberti A. et al. Haloperidol for severe anorexia nervosa restricting type with delusional body image disturbance: a nine-case chart review // Eating Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity. 2013. Vol. 18, N 3. P. 329-332.
16. Milano W., Siano C., Putrella C., Capasso A. Treatment of bulimia nervosa with fluvoxamine: a randomized controlled trial // Advan. Therapy. 2005. Vol. 22, N 3. P. 278-283.
17. Safer D.L., Arnow K.D. Suprathreshold duloxetine for treatment-resistant depression, anorexia nervosa binge-purging type, and obsessive-compulsive disorder: a case report // Innovations Clin. Neurosci. 2012. Vol. 9, N 3. P. 13-16.
18. Santonastaso P., Friederici S., Favaro A. Sertraline in the treatment of restricting anorexia nervosa: an open controlled trial // J. Child Adolesc. Psychopharmacol. 2001. Vol. 11, N 2. P. 143-150.
19. Sebaaly J.C., Cox S., Hughes C.M., Kennedy M.L. et al. Use of fluoxetine in anorexia nervosa before and after weight restoration // Ann. Pharmacother. 2013. Vol. 47, N 9. P. 1201-1205.
20. Steinglass J.E., Kaplan S.C., Liu Y., Wang Y. et al. The (lack of) effect of alprazolam on eating behavior in anorexia nervosa: a preliminary report // Int. J. Eating Dis. 2014. Vol. 47, N 8. P. 901-904.
21. Walsh J.M.E., Wheat M.E., Freund K. Detection, evaluation, and treatment of eating disorders // J. Gen. Int. Med. 2000. Vol. 15, N 8. P. 577-590.

© Латыпова Э.Р., 2025

УДК 376.1-056.34-053.5:004.738.5:37.091.3

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ
ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН КОНСТРУКТОРА ПЕДАГОГА В
Тьюторском сопровождении детей с расстройством
Аутистического спектра младшего школьного
возраста**

Лекомцева Мария Константиновна

*Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет*

Математический факультет

магистрант 2 ГО

Пермь

marialeckomts@yandex.ru

Научный руководитель – Зеленина Наталья Юрьевна

Аннотация: Расстройства аутистического спектра характеризуются нарушением социального взаимодействия, ограниченными интересами и повторяющимся поведением. Начало школы является важным адаптационным периодом для детей с РАС, требуя специальной поддержки. Для успешного освоения школьной программы необходима эффективная система психолого-педагогического сопровождения, основанная на диагностике, выборе соответствующих методик и постоянном мониторинге прогресса. Важнейшими компонентами такого подхода становятся принципы гибкости, индивидуализации, системности и наглядности. Визуальная поддержка, игровые методы и цифровые технологии играют ключевую роль в повышении мотивации и вовлечённости учащихся. Специально разработанный конструктор педагога объединяет диагностический модуль, методический блок, интерактивные инструменты и механизмы самооценки, позволяя педагогам создавать адаптированные условия обучения, учитывать индивидуальные потребности ребёнка и формировать необходимую базу компетенций для последующего успешного овладения учебным материалом. Использование подобного инструмента существенно улучшает качество инклюзивного образования и способствует социализации детей с РАС.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, тьюторское сопровождение, младший школьный возраст, конструктор педагога

Эффективное обучение ребенка с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) требует особого подхода, включающего профессиональное тьюторское сопровождение на каждом этапе образовательного пути. Начало обучения в школе представляет собой значимый и адаптационно сложный период для любого ребенка, вне зависимости от степени его предварительной подготовки к переходу в усложненную социальную среду, усвоению новых правил и обязательств, а также формированию новых межличностных отношений со взрослыми и сверстниками. В целях повышения эффективности образовательного процесса необходимо формировать положительную мотивацию к обучению, а также на всех этапах обучения должна проводиться работа по формированию умений и навыков учебной деятельности, включающей развитие и коррекцию мотивационного и операционного компонентов, которые имеют большое значение в успешном обучении школьника. Таким образом, развитие данных компонентов лежит в основе создания адаптированной учебной программы, учитывающей специфику восприятия, когнитивные способности и эмоциональные реакции конкретного обучающегося. Такая персонализированная поддержка необходима для формирования благоприятных условий развития и успешной интеграции ребенка в общество. Однако на сегодняшний день специализированных инструментов и разработок, облегчающих работу тьютора с детьми данной нозологической группы, ограничено для осуществления эффективного образовательного процесса. Разработка онлайн педагогического конструктора приобретает особую значимость, поскольку такая система существенно облегчает подготовку индивидуального маршрута обучения, обеспечивая эффективное сопровождение ребёнка на всех этапах образовательного процесса. Использование подобных цифровых платформ способствует значительному улучшению качества психолого-педагогического сопровождения.

В целях успешной коррекционно-развивающей работы и построения качественного взаимодействия необходимо использовать в образовательном процессе и сопровождении разные методы и технологии обучения. Современные методики тьюторства учитывают психолого-педагогические особенности ребенка с РАС, что позволяет индивидуализировать процесс обучения. Основой отечественных подходов тьюторского сопровождения является методика комплексной медико-психолого-педагогической коррекции (К.С. Лебединской и О.С. Никольской), которая представлена системой коррекции эмоциональной сферы. Данный подход заключается в усложнении навыков и знаний и увеличении их объема с каждым этапом обучения ребенка. Также тьюторское сопровождение предполагает использование расписаний,

пиктограмм, карточек PECS (Picture Exchange Communication System) для облегчения понимания учебного процесса, применение метода АВА-терапии (прикладной анализ поведения), в основе которого лежит положительное подкрепление для формирования позитивной формы поведения. Система ТЕАССН предполагает четкую организацию пространства, времени и учебного материала, что помогает детям легче воспринимать информацию. Педагог может использовать методику «социальных историй», которая включает в себя использование коротких рассказов для объяснения социальных ситуаций и правил поведения.

Базовые учебные действия, формируемые у младших школьников, являются основополагающими для школьного обучения, что в последующем будет проявляться в осознанном отношении к образовательному процессу, а также составляет основу формирования более сложных действий. Исследуя базу инструментов работы педагога для оптимизации тьюторского сопровождения, мы остановились на конструкторе педагога. Педагогические конструкторы – это совокупность моделей, фасилитирующих решение задач педагогического моделирования и педагогического проектирования в подготовке педагогов к выполнению профессионально-трудовых функций. [3]

В психолого-педагогическом сопровождении детей с расстройством аутистического спектра применение онлайн педагогического конструктора дает возможность создавать структурированную, визуально понятную и адаптированную к потребностям конкретного ребенка образовательную среду. Данный инструмент позволяет подбирать подходящие методы обучения и создавать задания, учитывая сенсорные особенности, уровень коммуникативных навыков и когнитивные стили ребенка.

Конструктор состоит из следующих элементов: диагностический модуль, методический блок, интерактивные и цифровые инструменты и оценочно-рефлексивный блок. В диагностический модуль включены инструменты выявления уровня развития ребенка, трудностей в освоении определенных навыков. В рамках диагностического блока проводится комплексная оценка развития высших психических функций, сенсорных особенностей, эмоционального состояния и уровня академических знаний. Данный модуль состоит из трех этапов: первичная диагностика, мониторинг в процессе обучения и коррекция образовательного маршрута. Диагностический комплекс инструментов позволяет адаптировать образовательный процесс под индивидуальные особенности ребенка и выстроить систему работы, основываясь на полученных результатах. Методический блок является базой педагогических технологий, методик и подходов, которые можно комбинировать. Следовательно, данная структура представляет собой совокупность инструментов, включающая в

себя педагогические технологии и подходы (Прикладной анализ поведения, ТЕАССН), коррекционно-развивающие технологии (игровая терапия, изотерапия), средства организации учебного процесса (визуальное расписание, пошаговые алгоритмы), формы организации процесса (индивидуальные, групповые). Комплекс материалов и подходов методического блока обеспечивает необходимыми инструментами обучения для создания индивидуализированной и эффективной образовательной среды для детей с РАС младшего школьного возраста на основе их индивидуальных образовательных потребностей. Блок с интерактивными и цифровыми инструментами включает технологии и программы, помогающие адаптировать образовательный процесс для детей с РАС, например, цифровая версия карточек PECS, образовательные онлайн платформы для индивидуализации обучения. Используя данные технологии в тьюторском сопровождении, педагог создает качественный материал для развития речи и навыков коммуникации. Следующим модулем конструктора является оценочно-рефлексивный блок, который предназначен для систематического анализа эффективности используемых методик с целью корректировки выбранного образовательного маршрута. Компонентами данного модуля являются инструменты оценки, позволяющие отслеживать прогресс педагогам и родителям, а также для обратной связи и рефлексии, например, карта достижений, портфолио, анкетирование и опросы, шкалы оценки.

В целях обеспечения качественного образовательного процесса и построения эффективного педагогического взаимодействия педагогический конструктор основывается на ряде принципов. Одним из важных является принцип гибкости, подразумевающий вариативность наиболее подходящих методик, что позволяет оперативно вносить необходимые изменения в структуру коррекционно-развивающей работы. Принцип индивидуализации основывается на дифференцированном подходе, учитывающем индивидуальные особенности развития детей и их образовательные потребности, что позволяет создавать условия, способствующие формированию устойчивой мотиваций к обучению. Принцип системности подразумевает комплексный характер воздействия и интеграцию подходов и методов, объединяющую их в единую траекторию образовательного процесса, что позволяет добиться согласованности всех компонентов психолого-педагогического сопровождения. Следующим принципом является принцип наглядности и структурированности, который предполагает организованное пространство и структуру учебного процесса и способствует формированию основы систематизации приобретенной информации.

Дети с РАС лучше воспринимают информацию, представленную в наглядной форме, поэтому использование визуальных расписаний, карточек

с изображениями и других наглядных материалов помогает им лучше понимать последовательность действий, планировать свою деятельность и снижать уровень тревожности. Кроме того, педагогический конструктор облегчает процесс адаптации учебных материалов, следовательно, тьютор может упрощать текст, разбивать сложные задачи на более мелкие шаги, использовать альтернативные способы коммуникации и создавать социальные истории, которые помогают ребенку понимать социальные ситуации и осваивать необходимые навыки взаимодействия. Возможность применения разных интерактивных инструментов в образовательном процессе позволяет организовать обучение, способствующее повышению уровня мотивации. В системе педагогического конструктора вариативность блоков обеспечивает персонализацию образовательного маршрута. Комбинация разных инструментов конструктора, с помощью которой выстраивается четкая структура сопровождения, применима не только в работе тьютора, но и в работе специалистов, осуществляющих коррекционно-образовательный процесс.

В заключение, стоит подчеркнуть важность многоуровневой системы педагогического конструктора, которая позволит эффективно организовать учебный процесс. Включение конструктора в психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС создает возможность учитывать индивидуальные особенности обучающихся, осуществляя персонализированный подход, и повышать эффективность обучения.

Список литературы:

1. Алхимина Н.Ю., Блинов Л.В. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки педагогов к работе с обучающимися с расстройством аутистического спектра // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 12. – С. 192-199
2. Деятельность тьютора в создании специальных условий учащихся с РАС // Международный педагогический портал. URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/deyatelnost-tyutora-v-sozdanii-specialny.16180819489> (дата обращения: 15.09.2025)
3. Козырева О.А., Васильев Д.С. Педагогические конструкторы и конструкторы в моделировании и уточнении определений категорий «социализация» и «самореализация» // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 4. – С. 185-193
4. Крылова Е.В., Громова И.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях школьного обучения // Мир педагогики и психологии. – 2022. – № 10 (75). – С. 44-50.
5. Никольская О.С. Тьюторское сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра в начальной школе. – М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. – 25 с.

© Лекомцева М.К., 2025

УДК 378.14

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК ИНСТРУМЕНТ
АКТИВИЗАЦИИ ОПЕРАЦИЙ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В
ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КРИТИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ НА
ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

*Логунова Алеся Вадимовна,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра
Великого, Высшая школа лингвистики и педагогики
аспирант 3 ГО
Санкт-Петербург*

*Рубцова Анна Владимировна,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра
Великого, Высшая школа лингвистики и педагогики
доктор педагогических наук, профессор
Санкт-Петербург*

Аннотация. Статья посвящена исследованию потенциала лингвистических задач как инструмента развития критического мышления в образовательном процессе. Лингвистическая задача рассматривается как специально сконструированная проблемная ситуация, решение которой требует выполнения комплекса аналитических, интерпретационных и оценочных операций. В работе представлена систематизация лингвистических задач по уровням анализа (лексический, синтаксический, дискурсивный) и продемонстрирована их корреляция с компонентами критического мышления и умениями критического чтения. Системное использование лингвистических задач создает условия для трансформации языковой компетенции в основу интеллектуальной автономии учащихся.

Ключевые слова: критическое мышление, лингвистические задачи, критическое чтение, когнитивные операции, умения критического чтения

Современная образовательная парадигма, ориентированная на формирование навыков XXI века, выделяет критическое мышление в качестве ключевого метапредметного результата. В контексте преподавания языковых дисциплин особый потенциал для развития данного типа мышления заключают в себе лингвистические задачи, поскольку язык выступает одновременно и объектом анализа, и инструментом мыслительной деятельности, и средством формирования оценочных суждений. В рамках настоящего исследования лингвистическая задача рассматривается как специально сконструированная проблемная ситуация, решение которой требует от обучающегося выполнения комплекса

аналитических, интерпретационных, оценочных и синтезирующих операций, составляющих ядро критического мышления [3].

В структуру критического мышления включены работа памяти, язык и коммуникационные способности, логические операции и рассуждения, анализ аргументации (мнения, суждения, факты), научное мышление и проверка гипотез, понимание законов вероятности и статистики, принятие разумных решений, развитие навыков решения задач, творческое мышление [2, 7].

Критическое мышление, понимаемое как рефлексивная интеллектуальная деятельность, направленная на оценку достоверности, значимости и логической состоятельности информации, не является спонтанным процессом [6]. Его развитие требует системного вовлечения обучающихся в деятельность по деконструкции и реконструкции смыслов [1]. Язык, будучи материальной основой мысли и первичным носителем информации, предоставляет для этого уникальный материал. Эффективно выстроенная образовательная модель способствует не только языковому, но и когнитивному развитию, включая умение аргументировать, оценивать, интерпретировать информацию [5], что делает её инструментом для развития навыков критического чтения. Процесс критического осмысления текста начинается с языкового анализа, который осуществляется на нескольких взаимосвязанных уровнях.

На лексическом уровне критическое чтение предполагает анализ терминологического аппарата, выявление скрытых коннотаций. Например, выбор автором глагола «предполагать» вместо «доказывать» – это не стилистическая случайность, а языковой факт, сигнализирующий об определенной эпистемической позиции. Задача, требующая сравнить формулировки в двух источниках, активирует операцию анализа, направленную на выявление сходств и различий, что является первым шагом к выявлению возможных противоречий или смещений акцентов.

Синтаксический уровень анализа предполагает расшифровку сложных грамматических конструкций и определение логико-грамматических связей. Задача, побуждающая обучающегося объяснить, почему автор использовал страдательный залог, напрямую апеллирует к операции интерпретации, то есть к раскрытию имплицитных смыслов и намерений, стоящих за грамматическим выбором.

Дискурсивный уровень анализа выводит учащегося за пределы изолированного высказывания, требуя идентификации жанровых и риторических стратегий, а также метадискурсивных маркеров. Понимание того, что научная статья строится по определенным правилам и преследует конкретные цели, является важным компонентом критической грамотности.

Лингвистический анализ, таким образом, служит катализатором для активации когнитивных операций высшего порядка. Помимо уже упомянутых анализа и интерпретации, ключевую роль играют синтез и

оценка. Операция синтеза проявляется в задачах, требующих предложить альтернативную формулировку. Для этого обучающийся должен интегрировать полученные в ходе анализа данные (о неточности, двусмысленности) с собственными знаниями и языковой компетенцией, чтобы создать новый, более ясный или корректный вариант.

Центральным же элементом критического мышления является операция оценки. Задача, в рамках которой требуется оценить уместность или достоверность использования того или иного термина, аргумента или риторического приема, заставляет учащегося сформулировать обоснованное суждение. Это предполагает обращение к критериям (логическим, фактологическим, этическим), взвешивание доказательств и формулировку аргументированной позиции. Например, интерпретация смягченной модальности может привести к оценке вывода как недостаточно обоснованного.

Итогом данного многоуровневого процесса является не пассивное усвоение информации, а формирование аргументированной личностной позиции по отношению к тексту. Обучающийся приобретает способность к верификации данных, выявлению скрытой предвзятости, определению практической и познавательной значимости информации. Так, критический анализ научного текста может привести к выводу о необходимости проверки заявленных результатов в независимых источниках. Готовность к интеллектуальному диалогу с автором и порождению новых, более точных смыслов становится ключевым результатом этой деятельности.

Таблица 1

Корреляция между лингвистическими задачами, критическим мышлением и критическим чтением

Лингвистическая задача	Развиваемый компонент критического мышления	Коррелирующие умения критического чтения
1	2	3
1. Проанализируйте заголовочный комплекс статьи (основной заголовок, подзаголовок, аннотацию и иллюстративный материал)	Интерпретация	• Предвосхищать тему и основную идею • Определять тип текста и его возможную структуру • Формулировать вопросы к тексту до чтения
2. Выделите ключевые слова и тезисы	Анализ	• Отделять ключевые тезисы от избыточной информации • Определять последовательность аргументов • Формулировать основную идею текста в 1-2 предложениях

3. Выявите языковые маркеры оценочности. Определите, как соотношение фактуальных и оценочных высказываний влияет на убедительность аргументации	Оценка	• Различать факты и мнения автора • Определять авторскую позицию и возможную предвзятость • Оценивать силу аргументов
4. Выпишите все логические связки и маркеры аргументации, сгруппировав их по функциям. Составьте схему аргументации текста, используя выделенные маркеры	Анализ	• Определять последовательность аргументов и их связь с основной мыслью • Выявлять причинно-следственные связи между идеями • Анализировать противоречия между текстами
5. Проанализируйте использование модальных конструкций, указывающих на степень уверенности автора	Интерпретация	• Понимать имплицитную информацию • Интерпретировать метафоры, аллюзии, культурные отсылки • Определять скрытые мотивы автора
6. Выявите случаи категоричных утверждений, не подкрепленных достаточными доказательствами. Оцените соответствие методологии исследования поставленным задачам	Оценка	• Оценивать силу аргументов в пользу каждой позиции • Определять авторскую позицию и возможную предвзятость • Сопоставлять утверждения текста с внешними источниками
7. Создайте графическую схему, отражающую: центральное понятие исследования, основные тематические кластеры, межконцептуальные связи, методологические подходы	Синтез	• Создавать ментальные карты или сводные таблицы для визуализации связей • Объединять данные из разных источников в единую систему • Определять последовательность аргументов и их связь
8. Напишите краткую аннотацию к статье, используя клишированные конструкции научного стиля	Синтез	• Создавать аннотации, конспекты, тезисы • Формулировать основную идею текста в 1-2 предложениях • Отделять ключевые тезисы от избыточной информации

Представленная таблица демонстрирует системную взаимосвязь между конкретными лингвистическими задачами, операциями критического мышления и практическими умениями критического чтения [4]. Каждая задача активирует определенный когнитивный компонент, который, в свою очередь, реализуется через конкретные читательские действия. Особенность данной системы заключается в ее кумулятивном эффекте: последовательное выполнение задач ведет к формированию целостного комплекса умений критического чтения, где аналитические операции служат основой для оценочных суждений, а синтезирующая деятельность завершает процесс глубокого понимания и критического осмысления текста на иностранном языке.

Таким образом, лингвистическая задача, будучи грамотно встроенной в образовательный контекст, трансформируется из инструмента проверки знаний в средство развития критического мышления, создавая условия, в которых языковая компетенция становится основой для формирования

интеллектуальной автономии, способности к самостоятельному анализу сложной информации.

Список литературы

1. Богдан С.С., Лашкова Л.Л., Лукиянчина Е.В. Формирование критического мышления на основе универсальных когнитивных установок, стратегий и инструментов // Science for Education Today. Вестник НГПУ – 2019. – № 2. – С. 37–51.
2. Ивин А.А. Искусство правильно мыслить 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 240 с.
3. Киселева Н. А. Лингвистические задачи и их классификация // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. №80. – С.159-162.
4. Логунова, А. В. Содержательные аспекты обучения критическому чтению на иностранном языке студентов технических направлений подготовки / А. В. Логунова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2025. – № 7(200). – С. 116-124. – EDN AHYNTW.
5. Обучение иностранному языку в смешанном формате в условиях поликультурной образовательной среды / Ю. В. Еремин, Н. И. Алмазова, А. В. Рубцова [и др.] // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2021. – № 2. – С. 2932. – EDN RSSTPF.
6. Филиппова А.А. Развитие критического мышления в рамках дисциплины «Иностранный язык» // Евразийский гуманитарный журнал. – 2017. – № 2. – С. 109-113.
7. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

© Логунова А.В., Рубцова А.В., 2025

УДК 81`27:159.9

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Лукьянова Янна Алексеевна,
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»,
Высшая школа зарубежной филологии, лингвистики и перевода,
направление подготовки: «Филология»
бакалавр, 4 курс
Уфа
Научный руководитель - Крушанова Раушания Радиковна*

Аннотация: в статье рассматриваются психолингвистические механизмы межкультурной коммуникации, которые способствуют взаимопониманию между людьми из разных лингвокультурных сред. Актуальность темы обусловлена значимостью межкультурного общения в ситуации глобализации и необходимостью внимательного анализа влияния когнитивных и эмоциональных факторов на процесс общения. В центре внимания работы находятся культурные стандарты и национально обусловленные когнитивно-семантические модели мышления, а также стереотипы восприятия, формирующие процессы кодирования-декодирования значения взаимодействующих лингвокультурных сред. Особое внимание уделено психолингвистическим стратегиям и эмпатии, обеспечивающим успешное коммуницирование, а также основным источникам коммуникативного дисбаланса.

Ключевые слова: психолингвистика; межкультурная коммуникация; языковая картина мира; коммуникативные барьеры; речевое поведение.

В контексте современного мира, насыщенного глобализацией, межкультурное общение приобретает решающее значение как для социальной, так и рабочей жизни. Перекрёстные столкновения культур происходят не только на политической, экономической и образовательной аренах, но и на уровне повседневности – во взаимодействии в виртуальной среде, деловой активности, туризме, межнациональном сотрудничестве, исследовательской и культурной разработке. Таким образом, остроту проблемы доступа к перекрёстному межкультурному диалогу нельзя ограничивать исключительно знанием иностранного языка. Необходимо понимание того, что в основе восприятия, интерпретации и порождения речи скрываются глубокие психолингвистические механизмы.

Актуальность изучения психолингвистических аспектов межкультурной коммуникации определяется тем, что язык не является просто «техническим носителем информации», он также является и

неотъемлемым компонентом менталитета, культурных норм и ценностных ориентиров народа. Коммуникант в данном случае выступает не как «нейтральный носитель», а как представитель определенной культурной традиции, живущий, также, как и его собеседник, в предполагаемых когнитивных схемах и конструкциях интерпретации реальности. Неосознанные эти схемы влияют на процесс кодирования и декодирования данных индивидом значений в процессе общения, что часто оборачивается серьезными коммуникативными неудачами и межкультурными недопониманиями [7].

С точки зрения психолингвистики, общение между представителями различных лингвокультурных сообществ представляет собой сложный процесс соотнесения когнитивных структур, в которых язык и мышление образуют неразрывное единство. Лингвистические знаки существуют в контексте культуры и вызывают различные образы, ассоциации и эмоции, которые свойственны конкретной социокультурной общности. Поэтому, например, выражение различных степеней вежливости, утверждения или эмоциональных состояний в разных культурах реализуется по-разному и воспринимается по-разному. Успех коммуникации определяется не только лингвистической грамотностью, но и умением учитывать культурные различия и соответственно психолингвистические законы речевого поведения.

В центре межкультурного взаимодействия стоят эмоциональные и когнитивные факторы, обуславливающие эмпатическое понимание собеседника, которое становится истинным средством для преодоления культурных различий. Психолингвистические стратегии эмпатии, стратегии наблюдения и трансляции когнитивной позиции позволяют переосмыслить сказанное не буквально, а принимая во внимание культурный и семантический контекст, тем самым уменьшая вероятность недопонимания и коммуникативного диссонанса.

При этом межкультурный обмен предполагает потребность в непрерывной когнитивной перестройке: человек вынужден сопоставлять собственные когнитивные структуры с другими системами восприятия. Этот процесс охватывает как языковую, так и психологическую трансформацию, включающую в себя гибкость психики, динамику перестановки обыденных норм и открытость на чужой культурный контекст. Исследование психолингвистических аспектов межкультурного общения предоставляет возможность определить внутренние механизмы сопряжения когнитивных, аффективных и лингвистических компонентов, обеспечивающих взаимопонимание у представителей различных культур [6, с. 45]. Методологическая структура подхода базируется на соединении лингвистического и психологического анализа, что является ключевым фактором рассмотрения коммуникативного процесса как целостного феномена, содержание которого превышает простую передачу информации,

и включает в себя более высокий порядок сопоставления интеллектуальных моделей, культурных кодов и субъективных структур. Так, когнитивные механизмы межкультурного общения обеспечивают восприятие и интерпретацию, смысловой перевод ситуации взаимодействия представителями различных культур на ментальные модели и когнитивные схемы, – те, которые формируют репрезентации мира, те, которые формируют представление о мире и его описании.

Каждая культура имеет свои собственные категории мышления и свои собственные способы концептуализации, выражение своего опыта. Поэтому одна и та же языковая единица в разных культурах может восприниматься совершенно иным образом, вызывать разные ассоциации и интерпретации. Например, понятие *freedom* и «свобода» совпадают семантически, но иначе коннотируются на культурном уровне: в американском сознании свобода – это личная автономия, в российском – социальная и духовная независимость [8].

В межкультурном взаимодействии когнитивные механизмы выполняют функцию перевода, функцию соотнесения различных систем категорий. Коммуниканты связывают, сравнивают новые культурные феномены с уже имеющимися ментальными моделями, адаптируют их под свой опыт. Для успешного общения когнитивная гибкость – это способность временно перестроить свою систему восприятия, встать на чужие способы категоризации мира, вместо своих. Таким образом, когнитивные механизмы межкультурного общения – это внутренний инструмент осмысления и соотнесения различных культурных реальностей, который обеспечивает понимание и взаимопринятие в диалоге культур.

Однако, различные когнитивные механизмы играют далеко не первую и последнюю роль в межкультурной коммуникации. Среди всего прочего важнейшим элементом такой коммуникации являются психолого-эмоциональные аспекты, которые включают в себя важные факторы международного общения, поскольку чувства и индивидуальные психические особенности людей определяют качество и тектонику их взаимодействия. Так, психо-эмоциональное состояние напрямую влияет на восприятие речи, перевод и выбор языкового аппарата. В межкультурной среде, где культурные нормы проявления эмоций различны у участников, это становится особенно важно. Каждая культура создает свои правила проявления чувств: степень допустимости открытости, интенсивность невербального ряда, частоту использования эмоционального акцента. Из этого следует, что представители западной культуры часто раскрывают свои эмоции и активно используют жесты и мимику, в то время как представители Востока стремятся к умеренности и гармоничности поведения. Различия в таких стратегиях могут привести к искажению восприятия – то, что один участник общения понимает как проявление дружелюбия, другой может воспринять как общение верхами или неучтивость. Эмоционально-психологическая проблематика в данном

случае заключается в том, что собеседников часто интерпретируют по себе, исходя из своих культурных и когнитивных норм. Это вызывает недопонимание, межличностное натянутость или даже конфликт [7, с. 145]. Кроме того, страх быть непонятым препятствует участникам процесса в комфортабельном общении, и т.д. Для успешного преодоления проблемы необходимо освоить трудный навык эмпатии, эмоциональной гибкости и терпеливости к двусмысленности, что позволяет принимать во внимание культурные особенности и правильно реагировать на подобные экспрессии. Следовательно, стратегии психолингвистического преодоления языковых и культурных барьеров представляют собой набор когнитивных и коммуникативных приемов, которые направлены на обеспечение эффективного межкультурного общения и адекватного восприятия между людьми из разных культур. Применение данных приемов позволяет уменьшить риск недопонимания из-за различий в когнитивных моделях, языковых структурах и культурных установках [9].

А. А. Леонтьев подчеркивал, что успешная коммуникация является возможной лишь при осознании психологических и лингвистических законов общения всеми участниками общения. Человек не передает просто информацию, а активно моделирует речевую ситуацию, исходя из своих представлений об окружающем мире. В условиях межкультурной коммуникации успешная вербализация требует когнитивной адаптации – умения временно перестраивать свои образы мира для успешного понимания новой культурной логики.

Также стоит отметить эмпатическую стратегию, основанную на межкультурном эмоциональном интеллекте и межкультурной эмпатии. Эмпатия позволяет учесть эмоциональные и ценностные различия собеседника, что способствует успешной реализации собеседником противоположных целей и снижает вероятность конфликтного восприятия. Умение входить в ментальную модель представителя иной культуры не только увеличивает возможность понимания, но и воспитывает доверие в рамках диалога. Дополнительно, обязательным элементом психолингвистической стратегии также является метаязыковое осознание – умение осознанно применять языковые акты, и корректировать их в зависимости от ситуации общения. Это помогает увеличивать программу уточнений, переформулировок и рефлексивного слушания, которые позволяют обнаружить маскированные адекватности и уменьшить вероятность межкультурных сбоя [4]. Именно поэтому психолингвистические аспекты межкультурной коммуникации выступают в центре внимания практически современной науки языка и общения. Глобализация, повышающая интенсивность культурных контактов, акцентирует внимание на понимании не только лингвистической стороны речи, но и когнитивных, эмоциональных и культурных механизмов управления человеческим языковым поведением.

Поскольку восприятие межкультурного взаимодействия как сложной когнитивно-коммуникативной системы позволяет не только взглянуть на язык как на средство передачи информации, но и на инструмент формирования культурного сознания, в этом смысле концепция внутренней формы языка, формирующей и отражающей национальное его мировоззрение, вновь оценивается в рамках психолингвистики.

Современная психолингвистика, опираясь на множественные и инновационные идеи А. А. Леонтьева и С. Г. Тер-Минасовой, рассматривает успешное межкультурное общение как процесс соотнесения и перевода различных когнитивных карт мира. Как и в дальнейшем замечал А. А. Леонтьев, понимание становится возможным только при предварительных когнитивных конструкциях, адекватных психологическим законам общения и способности адекватно реализовывать их там, где востребована культурная логика собеседника [3, с. 200; 6, с. 157].

Так, межкультурная коммуникация в психолингвистическом аспекте – это совокупность когнитивных, эмоциональных и языковых процессов, направленных на достижение согласованности в восприятии. Успех этого процесса в большей степени определяется не знанием языка, а умением слышать, понимать и толковать другого сквозь призму его культурных кодов. Исследование этих механизмов помимо расширения наших представлений о сущности человеческого общения создает базы для формирования новой культуры межкультурного диалога, культуры осознанного, эмпатического, когнитивно-гибкого общения.

Список литературы

1. Андреева, Г. М. Социальная психология сегодня. Поиски и размышления / Г. М. Андреева. – М.: МПСИ, 2009. – 159 с.
2. Верещагин, В. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / В. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Изд. 4-е. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
3. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.
4. Прилюк, Ю. Д. Общественные отношения и социальное общение / Ю. Д. Прилюк // Общественные отношения (социально-философский анализ). – Киев: Наук. думка, 1991. – С. 34–38.
5. Плужник, И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И. Л. Плужник; Тюменский гос. ун-т. – Тюмень, 2003. – 29 с.
6. Савицкая, Н. В. Психолингвистические аспекты межкультурной коммуникации // Вестник МГУ. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2018. - №4. - С. 45–53: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvisticheskie-aspekty-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 25.10.2025).

7. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 264 с.: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-i-mezhkulturnaya-kommunikatsiya> (дата обращения: 25.10.2025).

8. Kramsch, C. Language and Culture. - Oxford: Oxford University Press, 1998. - 134 p.: [site]. - URL: <https://books.google.com/books/about/La2000>. - 264 с.: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-i-mezhkulturnaya-kommunikatsiya> (дата обращения: 25.10.2025).

9. Brown, P., Levinson, S. C. Politeness: Some Universals in Language Usage. - Cambridge: Cambridge University Press, 1987. - 345 p.

© Лукьянова Я.А., Крушанова Р.Р., 2025

УДК 159.9

К ВОПРОСУ О СВЯЗИ УРОВНЯ КОРТИЗОЛА И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В СИТУАЦИИ СТРЕССА

Любавцева Екатерина Андреевна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

Студент 3-го курса

Уфа

Научный руководитель – Нурмухаметова Ирина Фасфutowна

Аннотация: статья посвящена изучению воздействия стрессовых факторов на когнитивные процессы человека. Рассматриваются механизмы действия кортизола, гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы, индивидуальные особенности стрессоустойчивости, а также методы профилактики хронического стресса.

Ключевые слова: стресс, кортизол, ГГНС, профилактика, хронический стресс.

Сегодня изучение стресса привлекает большое внимание ученых и специалистов, поскольку она остается одной из наиболее значимых проблем в современном обществе. Чрезмерные информационные потоки, социальная конкуренция, проблемы в личной жизни, все это вызывает напряжение.

Исследования канадского ученого Ганса Селье заложили основу для научного понимания стресса. Он рассматривал стресс как реакцию организма на физические и душевные раздражители, то есть как универсальный физиологический ответ на любое предъявленное требование

[14, с. 128]. Селье отмечал, что стресс – это не только вредное, но и полезное явление: умеренное напряжение помогает человеку адаптироваться и мобилизовать внутренние силы. Таким образом, в его концепции стресс выступает естественным адаптационным механизмом, необходимым для выживания и поддержания внутреннего равновесия организма.

В наиболее современно понимании стресс трактуется как неосознаваемое, неконтролируемое эмоциональное состояние человека, связанное с его жизненными потребностями, личным опытом и особенностями взаимодействия с окружающей средой [10, с. 527]. Сегодня стресс понимают не просто как физиологическую реакцию, а как комплексный биопсихосоциальный процесс, включающий эмоциональные, когнитивные и поведенческие изменения.

Причины такого состояния могут быть разные: постоянное напряжение на работе или на учебе, нехватка времени и отдыха, конфликты с близкими людьми и недопонимание, чувство неудовлетворенности, неуверенность в будущем, а также завышенные требования к самому себе. Как отмечает Р. Лазарус, стресс появляется тогда, когда человек воспринимает обстоятельства как выходящие за пределы своих возможностей справиться с ними [5, с. 256].

Но почему кто-то справляется со стрессом легко, а кто-то, напротив, очень тяжело переносит напряженные ситуации? Психологи объясняют это наличием индивидуальных различий, которые определяют, как человек воспринимает стрессоры и какие способы выбирает для их преодоления.

Одним из важнейших факторов является тип нервной системы и темперамент. Согласно И.П. Павлову, особенности высшей нервной деятельности: сила, уравновешенность и подвижность нервных процессов определяют устойчивость человека к внешним воздействиям. [9, с. 356]. Г. Айзенк в своих исследованиях также показал, что люди с уравновешенным типом темперамента (сангвиник, флегматик), более стрессоустойчивы, тогда как холерики и меланхолики чаще испытывают эмоциональные срывы [1, с. 85-88].

Не менее важную роль играют личностные особенности. Как отмечал Дж. Роттер, различие между внутренним и внешним локусом контроля во многом определяет восприятие стрессовых ситуаций. Люди с внутренним локусом контроля склонны считать, что исход событий зависит от их собственных усилий, поэтому они проявляют больше активности и устойчивости, напротив, внешне детерминированные личности чаще ощущают беспомощность [11, с. 13-15].

Значимым индивидуальным параметром выступает толерантность к неопределённости, то есть способность спокойно воспринимать неоднозначные ситуации, не впадая в тревогу и не утрачивая контроль над поведением. Исследования С. Бундера показали, что высокий уровень

толерантности к неопределённости способствует меньшей восприимчивости к стрессу [3, с. 34-37].

Большое влияние оказывают жизненный опыт и стратегии совладения. Р. Лазарус и С. Фолкман выделяли два основных типа копинга: проблемно-ориентированный и эмоционально-ориентированный. Первый связан с активным решением проблем, второй с регулированием эмоционального состояния. Эффективное сочетание этих стратегий повышает устойчивость к стрессу [6, с. 480].

Не менее значимым фактором является социальная поддержка. По данным Э. Тейлора, наличие близких людей, готовых помочь и выслушать, снижает уровень тревожности и выступает буфером стресса [15, с. 512].

Индивидуальные различия обуславливают, что один и тот же стрессор может восприниматься людьми совершенно по-разному: для одних он становится стимулом к развитию и адаптации, для других источником тревоги и дезорганизации поведения.

Такие различия в устойчивости к стрессу объясняются не только психологическими, но и физиологическими механизмами.

Кортизол – это основной гормон стресса, который вырабатывается корой надпочечников под контролем гипоталамо-гипофизарной системы. Его выделение активируется в ответ на эмоциональные или физические стрессоры, а также любые изменения требующие быстрой адаптации организма. Основная функция кортизола заключается в обеспечении организма энергией и поддержании гомеостаза [12, с. 480], [15, с. 128].

Когда человек испытывает стресс, гипоталамус посылает сигнал гипофизу. Тот в ответ стимулирует надпочечники, которые начинают выделять кортизол в кровь. Этот процесс называется гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой осью. Она помогает человеку быстро реагировать на изменения среды [12, с. 480].

Кортизол выполняет множество важных функций для организма человека. Он помогает регулировать обмен веществ, влияет на артериальное давление и водно-солевой баланс. Как писал Роберт Сапольский, кортизол – это «биохимический инструмент для выживания», который помогает психике быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям [12, с. 480].

При кратковременном стрессе например: перед важным экзаменом или встречей, повышение уровня кортизола является адаптивным способом. Он позволяет мобилизовать силы, сосредоточиться и быстро принять решение. В такие моменты стресс помогает организму действовать эффективно, улучшает внимание и продуктивность мышления.

Однако ситуация меняется, когда стресс становится длительным и повторяющимся. Когда мы постоянно находимся в напряжении из-за работы или личных проблем развивается хронический стресс. В таких

условиях кортизол продолжает циркулировать в крови на повышенном уровне. И хотя в начале, он все еще помогает справляться с нагрузкой, со временем постоянная активация стрессовой системы начинает оказывать негативное влияние на когнитивные процессы. Особенно страдает гиппокамп, участок мозга, отвечающий за память и обучение. Это проявляется в трудностях с концентрацией внимания, ухудшении кратковременной памяти, замедлении процессов принятия решений [12, с. 480].

Таким образом, кортизол в кратковременных ситуациях помогает адаптироваться и справляться с нагрузкой, а при длительном воздействии стрессоров его влияние на когнитивные функции является ограничивающим фактором, что подчёркивает важность восстановления организма после стрессовых событий.

В этом контексте особый интерес представляет исследование И.С. и Е.И. Луцких, опубликованное в Казанском медицинском журнале 2015 году, которое посвящено комплексному изучению влияния хронического психоэмоционального напряжения на когнитивные функции [7, с. 523-531]. В исследовании участвовали 160 машинистов с различным стажем работы и 100 здоровых добровольцев. Для оценки уровня психоэмоционального напряжения использовалась шкала PSM-25, а активность гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы (ГГНС) определялась по уровню АКТГ, кортизола и кортикостерона. Когнитивные функции изучались с помощью таблиц Шульте, Горбова и корректурной пробы Бурдона.

Результаты показали, что хронический стресс вызывает нейроэндокринные и когнитивные изменения, зависящие от длительности профессионального воздействия стрессоров. На ранних этапах трудовой деятельности отмечалась активация ГГНС, через 5-7 лет происходит относительная адаптация, а при длительном стаже 12-15 лет вновь фиксировалась гиперактивация стрессовой системы, что указывало на её истощение. Параллельно выявилось ухудшение когнитивных показателей: снижалась концентрация и устойчивость внимания, увеличилось время выполнения задания и количество ошибок.

Исследование показало, что хронический психоэмоциональный стресс приводит к фазовым изменениям нейроэндокринной регуляции и стойкому снижению когнитивных функций.

Для минимизации этих последствий важна оптимизация рабочего времени и режима отдыха, включение планирование смен с учётом биоритмов, обеспечение полноценного сна и периоды восстановления [4, с. 21-25]. Психологические техники и тренинги, такие как когнитивная перестройка, релаксация и дыхательные упражнения, помогают уменьшить тревожность и повысить стрессоустойчивость [13, с. 488]. Регулярная

физическая активность, включая аэробные упражнения и йогу, способствует нормализации гормонального фона и улучшению кровообращения мозга [8, с. 367-381]. Рациональное питание с достаточным поступлением витаминов группы В, магния, цинка и омега-3 жирных кислот поддерживает когнитивные функции и снижает влияние стресса на нервную систему [13, с. 488]. Социальная поддержка, благоприятный психологический климат в коллективе и возможность обсуждать трудности, помогают снижать эмоциональное напряжение [2, с. 528]. Регулярный психофизиологический контроль позволяет своевременно выявить когнитивные нарушения и скорректировать нагрузку или назначить профилактические меры.

Обобщая сказанное, нужно отметить, что хронический стресс оказывает существенное воздействие на когнитивные функции, снижая внимание, память и эффективность работы. Кратковременный стресс может быть адаптивным, мобилизуя ресурсы организма и повышая продуктивность. Для снижения негативных последствий хронического стресса особенно важны комплексные профилактические меры. Их систематическое применение позволяет сохранять когнитивное здоровье, поддерживать устойчивость к стрессовым ситуациям.

Список литературы

1. Айзенк Г. Ю. Структура личности и измерение темперамента. – СПб.: Питер, 1999. 85-88 с.
2. Бодров В. А. Психологический стресс и его влияние на когнитивные функции человека. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
3. Буднер С. Нетолерантность к неоднозначности как личностная переменная // Журнал личности. – 1962. – Т. 30, № 1. – С. 34–37.
4. Киселев М. Ф., Романов С. А. Психоэмоциональный стресс и когнитивные нарушения у работников транспортной сферы // Медицина труда и промышленная экология. – 2019. – № 10. – С. 21–25.
5. Лазарус Р. С. Психологический стресс и копинг-процессы. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.
6. Лазарус Р. С., Фолкман С. Стресс, оценка и копинг. – СПб.: Питер, 2006. – 480 с.
7. Луцкий И. С., Луцкий Е. И. Влияние хронического психоэмоционального напряжения на когнитивные функции // Казанский медицинский журнал. – 2015. – Т. 96, № 4. – С. 523–531.
8. Макьюэн Б. С. Защитные и повреждающие эффекты медиаторов стресса: центральная роль мозга // Диалоги в клинической нейронауке. – 2006. – Т. 8, № 4. – С. 367–381.
9. Павлов И. П. Типы высшей нервной деятельности человека и животных. – М.: АН СССР, 1951. – 356 с.

10. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психологический словарь. – М.: Политиздат, 2006. – 527 с.
11. Роттер Дж. Б. Общие ожидания внутреннего и внешнего контроля подкрепления // Психологические монографии. – 1966. – С. 13–15.
12. Сапольски Р. М. Почему у зебр не бывает инфаркта: психология стресса. – М.: Альпина нон-фикшн, 2011. – 480 с.
13. Sapolsky R. M. Why zebras don't get ulcers: The acclaimed guide to stress, stress-related diseases, and coping. – New York: Holt Paperbacks, 2004. – 488 p.
14. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – 128 с.
15. Taylor S. E. Health Psychology. – New York: McGraw-Hill, 2006. – 512 p.

© Любавцева Е.А., 2025

УДК 159.9.072.43

ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ЧЕТВЕРТОГО КЛАССА: ПРИЧИНЫ, ПРОЯВЛЕНИЯ, РЕКОМЕНДАЦИИ

Максименко Тамара Александровна

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет*

Факультет психологии и физической культуры

Магистрант 2 ГО

Челябинск

Научный руководитель – Барышникова Елена Викторовна

Аннотация: В статье представлены результаты исследования школьной тревожности учащихся четвертого класса. Рассмотрены причины и особенности проявления школьной тревожности у четвероклассников. Представлены практические рекомендации для психологов, педагогов и родителей по профилактике и коррекции тревожности, способствующие успешной адаптации учащихся к образовательному процессу.

Ключевые слова: школьная тревожность, четвероклассники, причины тревожности, проявления тревожности, рекомендации.

Обучение в школе – это время новых открытий, знаний и социального взаимодействия. Однако для значительной части учащихся этот период сопровождается чувством беспокойства и тревоги, известным как школьная тревожность. Особое внимание заслуживает изучение этого феномена у учащихся четвертого класса, поскольку этот возраст является своего рода

переходным этапом, чреватым усилением академических и социальных давлений.

Рассмотрим понятие «школьная тревожность». Школьная тревожность – это специфический вид тревожности, связанный с образовательной средой. Она проявляется в виде устойчивого, необоснованного беспокойства и страха в ситуациях, связанных со школой, таких как контрольные работы, ответы у доски, общение с учителями или сверстниками, а также сама перспектива посещения школы. В отличие от ситуативной нервозности, которая может возникнуть перед важным событием, школьная тревожность носит более постоянный характер и значительно влияет на благополучие и успеваемость ребенка [16; 18].

Как отмечают ученые [1; 17], четвертый класс часто становится точкой отсчета для повышения школьной тревожности по нескольким причинам:

1. Усиление академических требований.

К четвертому классу учебная программа становится более сложной. Увеличивается объем домашней работы, вводятся новые, более абстрактные понятия, повышается значимость оценок. Учащиеся сталкиваются с более строгими требованиями к самостоятельности и ответственности.

2. Подготовка к средней школе.

В сознании учеников и их родителей четвертый класс часто воспринимается как «последний год младшей школы», после которого предстоит переход в среднее звено с новыми учителями, предметами и более сложной социальной иерархией. Это ожидание само по себе может вызывать стресс.

3. Развитие самосознания и социального сравнения.

В этом возрасте учащиеся становятся более критичными к себе и активно сравнивают свои достижения с достижениями сверстников. Усиливается страх быть «хуже», «не таким», «смешным».

4. Смена ведущей деятельности.

От игровой деятельности, доминирующей в дошкольном возрасте, и учебной, активно формирующейся в младших классах, происходит переход к деятельности, требующей большей саморегуляции и внутренней мотивации.

В психологических исследованиях [8; 11] выделяют несколько ключевых факторов, способствующих развитию школьной тревожности у четвероклассников:

- страх получить плохую оценку, не справиться с заданием, быть высмеянным или разочаровать родителей;
- страх ошибки или неудачи;
- проблемы во взаимоотношениях со сверстниками (буллинг, изоляция), страх публичных выступлений, боязнь быть непринятым;
- страх перед учителем, боязнь ответа у доски;

- высокие требования от родителей к успеваемости, сравнение с другими детьми, отсутствие безусловной поддержки;
- недостаток уверенности в своих силах;
- наличие дислексии, дисграфии или других специфических трудностей;

В психолого-педагогической литературе отмечается [15; 17], что проявления школьной тревожности могут быть разнообразными и затрагивать физическое, эмоциональное, когнитивное и поведенческое состояние ребенка.

Рассмотрим их:

1. Физиологические симптомы. Головные боли, боли в животе, тошнота, нарушения сна, учащенное сердцебиение, потливость, мышечное напряжение. Часто эти симптомы возникают по утрам перед школой и исчезают в выходные или на каникулах.

2. Эмоциональные проявления. Раздражительность, плаксивость, апатия, беспричинное беспокойство, страх, панические состояния, плохое настроение.

3. Поведенческие реакции. Отказ идти в школу, прокрастинация в выполнении домашних заданий, избегание школьных мероприятий, агрессия или, наоборот, чрезмерная пассивность, снижение активности.

4. Когнитивные нарушения. Трудности с концентрацией внимания, проблемы с запоминанием материала, «забывчивость» на контрольных работах, негативные мысли о себе и своих способностях.

По мнению ученых [10; 14], если школьная тревожность не получает должного внимания и поддержки, она может привести к серьезным негативным последствиям:

1. Снижение успеваемости. Тревога мешает сосредоточиться на учебе, что приводит к ухудшению оценок.

2. Социальная изоляция. Ребенок может избегать общения со сверстниками, чувствовать себя одиноким.

3. Проблемы с самооценкой. Постоянное беспокойство подрывает веру в себя, формирует низкую самооценку.

4. Психосоматические заболевания. Длительный стресс может стать причиной хронических болей или других физических недугов.

5. Развитие других тревожных расстройств. Нерешенная школьная тревожность может перерасти в генерализованное тревожное расстройство, депрессию или социофобию.

Эффективная помощь детям с школьной тревожностью требует комплексного подхода и сотрудничества между родителями, учителями и школьными психологами.

Мы провели исследование школьной тревожности учащихся начальных классов на базе основной средней школы, г. Костаная, Республика Казахстан.

Цель исследования: изучение уровня школьной тревожности учащихся четвертого класса.

Выборку составили учащиеся 4А и 4Б класса в количестве 36 человек (4А класс – 18 человек, из них – 11 девочек, 7 мальчиков; 4Б класс – 18 человек, из них – 9 девочек, 9 мальчиков).

Исследование уровня тревожности учащихся четвертых классов проводилось по следующим методикам [4]:

1. Диагностический комплекс А. Прихожан.
2. Опросник школьной тревожности Б. Филлипса.

Представим результаты исследования по методике «Опросник школьной тревожности Б. Филлипса». Было опрошено 20 девочек и 16 мальчиков в двух общеобразовательных классах начальной школы.

В 4А классе 61,11% учащихся показали нормальный уровень тревожности (смешанный состав), у 27,78% наблюдается повышенный уровень тревожности (девочки), 11,11% учащихся имеют высокий уровень тревожности (смешанный состав). Также среди тех учащихся, которые демонстрируют нормальный уровень тревожности (61,11%), по таким шкалам, как «Страх самовыражения», «Страх проверки знания», «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «Потребность в достижении успеха» 55% обследуемых продемонстрировали повышенный уровень тревожности (смешанный состав).

В 4Б классе 94,44% показали нормальный уровень тревожности (смешанный состав), 5,56% – высокий уровень тревожности (девочка). По шкалам «Страх проверки знания», «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих», 29% из 94,44% учащихся с нормальным уровнем тревожности продемонстрировали повышенный уровень тревожности.

Вместе с тем следует отметить, что в этом классе при проведении исследования обнаружено, что два брата-близнеца показали схожую шкалу повышенного уровня тревожности – «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих». Девочка из семьи, находящейся в тяжелой жизненной ситуации, показала нормальный уровень тревожности, и только шкала «Страх проверки знания» отразила повышенный уровень тревожности в ее случае.

В 4А классе интересным оказалось то обстоятельство, что повышенный уровень тревожности показали отличники и хорошисты, в то время как у троечников – нормальный уровень.

Представим результаты исследования по методике А. Прихожан. Наблюдения за поведением учащихся проводились на уроках, во время которых фиксировалось как учащиеся ведут себя во время объяснения учителя, выполнения заданий, ответа у доски, работы в группе. Также на переменах: как учащийся взаимодействует со сверстниками, его отношение к играм, активность/пассивность. В столовой, библиотеке, на внеурочных

занятиях: как соблюдает правила, общается с разными взрослыми. Наблюдение дома проводилось во время игры: какие игры предпочитает, какие роли выбирает, как ведет себя при проигрыше/выигрыше. При выполнении домашних заданий: самостоятельность, отношение к трудностям, необходимость контроля со стороны родителей. Во время общения с семьей: взаимодействие с родителями, братьями/сестрами, участие в семейных делах. Замерялось свободное время: чем занимается, как организует свой досуг. Результаты наблюдения подкреплялись беседами с ребенком, родителями, учителями. Использовались проективные методики (для младших школьников): рисунки («Моя семья», «Я в школе»), неоконченные предложения, сказки, игры с фигурками, которые помогли обойти защитные механизмы и получить доступ к переживаниям.

Беседа – это основной инструмент для понимания «внутренней позиции» учащегося, его субъективного мира. В процессе беседы с родителями собиралась информация об истории развития ребенка, семейной ситуации, стиле воспитания, ожиданиях родителей, их восприятии проблемы. Беседа с учителями позволила получить информацию о поведении ребенка образовательной среде, его академической успеваемости, взаимодействии со сверстниками и учителем.

Таким образом, информация из всех источников (наблюдения, беседы с ребенком, родителями, учителями) полностью подтвердила эмпирические данные, полученные в результате прохождения теста Б. Филлипса.

С учетом полученных результатов исследования и литературы [7; 9; 12; 13] мы составили рекомендации для родителей по профилактике тревожности у учащихся четвертого класса:

1. Создайте атмосферу доверия, открыто общайтесь с учащимся, слушайте о его переживаниях без осуждения.
2. Поддерживайте реалистичные ожидания, не требуйте от учащегося идеальных оценок, цените его усилия, а не только результат.
3. Обучайте навыкам совладания. Помогите учащемуся освоить простые техники релаксации (дыхательные упражнения, визуализация).
4. Обеспечьте здоровый образ жизни. Достаточный сон, сбалансированное питание и физическая активность снижают уровень стресса.
5. Помогайте учащемуся постепенно преодолевать страхи, а не избегать их.
6. Обратитесь за профессиональной помощью. Если тревожность становится хронической и мешает нормальной жизни, необходима консультация психолога.

Рекомендации для педагогов:

1. Создайте поддерживающую среду в классе. Поощряйте сотрудничество, а не только конкуренцию.

2. Будьте внимательны к проявлениям тревоги. Раннее выявление симптомов позволяет своевременно оказать помощь.

3. Четко формулируйте ожидания, так как неопределенность усиливает тревогу.

4. Развивайте навыки саморегуляции: включайте в учебный процесс элементы, способствующие снижению стресса (например, короткие перерывы, техники релаксации).

5. Используйте различные формы оценки, дайте возможность учащимся проявлять свои знания разными способами (устно, письменно, проектная деятельность).

6. Поддерживайте конструктивный диалог с родителями, делитесь наблюдениями и совместно ищите пути решения проблемы.

Рекомендации для психологов в сфере образования [2; 3; 5]:

1. Проводите диагностику, используйте стандартизированные и рекомендованные для сферы образования методики по выявлению уровня и специфики школьной тревожности (например, опросник школьной тревожности Б. Филлипса, SCAS).

2. Оказывайте индивидуальную и групповую помощь, применяйте когнитивно-поведенческую терапию, арт-терапию, игровые техники для развития эмоциональной регуляции и социальных навыков.

3. Консультируйте педагогов и родителей, помогайте им понять особенности тревожности учащихся четвертого класса и разработать эффективные стратегии поддержки.

4. Проводите профилактические мероприятия: уроки психологии, тренинги для всего класса по управлению стрессом, развитию социальных навыков.

Таким образом, мы можем констатировать, что школьная тревожность у учащихся четвертых классов – это серьезная проблема, которая требует внимания и понимания со стороны взрослых. Ее игнорирование может привести к долгосрочным негативным последствиям для академической успеваемости, эмоционального благополучия и общего развития ребенка. Целенаправленная работа по выявлению причин, чуткое отношение к проявлениям и своевременное применение комплексных стратегий поддержки – ключ к тому, чтобы сделать школьные годы для каждого ребенка периодом радостного обучения и полноценного развития, а не источником постоянного стресса.

Список литературы

1. Андриенко О. А. Страхи и тревожность у детей младшего школьного возраста // Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. № 2 (4). С. 63–65.

2. Барышникова Е. В. Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности психолога в сфере образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 21–24.
3. Денисова Е. А., Морозова В. В. Профилактики школьной тревожности у детей младших классов // Педагогический форум. 2024. № 14. С. 110–112.
4. Диагностика эмоционально-личностного развития : учеб.-метод. пособие. М. : Речь, 2002. 171 с.
5. Долгова В. И., Барышникова Е. В., Саркисян М. С. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста // Триангуляция результатов количественного и качественного анализа развития психических процессов коллективным субъектом профессор-доцент-студент : сб. ст. участников Междунар. науч.-практ. конф. 2015. Т. 31. С. 101–105.
6. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. М. : Просвещение, 1991. 230 с.
7. Капцова Н. В. Школьная тревожность младших школьников и ее коррекция // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 76–85.
8. Коновалова К. В., Ваньков А. Б. Причины появления школьной тревожности // Инновационная наука. 2016. № 1-2. С. 254–255.
9. Курбанова А. Б., Кимпаева Э. А., Ахмадова З. М. Особенности профилактики уровня тревожности в младшем школьном возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-2. С. 204–208.
10. Кутепова Д. В. Влияние тревожности на успеваемость обучения младшего школьного возраста // Вестник магистратуры. 2018. № 2-2 (77). С. 89–90.
11. Лебедева Е. И. Современные предикторы школьной тревожности младших школьников // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 347–359.
12. Манакова М. В. Проектирование деятельности по психологической профилактике школьной тревожности у младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-3. С. 380–384.
13. Морозова В. В. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с высоким уровнем школьной тревожности // Инновационная наука. 2024. № 5-1. С. 205–209.
14. Симатова О. Б. Школьная тревожность как значимый фактор формирования стиля учебной деятельности младших школьников // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2022. № 4. С. 104–115.

15. Пилюгина Е. И., Бережнова О. В., Юндин Р. Н. Исследование проблемы тревожности у детей младшего школьного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-4. С. 305–308.

16. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков : психологическая природа и возрастная динамика. М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК». 2000. 304 с.

17. Сигачева Н. П. Изучение школьной тревожности у обучающихся начальных классов // Форум молодых ученых. 2018. № 11-2 (27). С. 577–584.

18. Шевкун А. В. Понятие школьная тревожность в России и за рубежом // Гуманитарный научный журнал. 2017. №1. С. 80–85.

© Максименко Т.А., 2025

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Медведева Екатерина Борисовна

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет*

Факультет психологии и физической культуры

Магистрант 1 ГО

Челябинск

Научный руководитель – Барышникова Елена Викторовна

Аннотация: в статье представлены результаты исследования мотивации учебной деятельности младших школьников. Выявлены ведущие мотивы учащихся второго, третьего и четвертых классов. Сформулированы выводы о различиях в уровнях сформированности, игрового, оценочного, позиционного, социального и учебного мотивов. Результаты исследования будут полезны педагогам и психологам в сфере образования.

Ключевые слова: младшие школьники, начальная школа, мотивация, учебная деятельность, мотивы.

Мотивация учебной деятельности – является одной из самых интересующих проблем психологии и педагогики, поскольку учебная мотивация предоставляет возможность определить конкретные аспекты, побуждающие ученика к активности в учебной деятельности или ее отсутствию [5, с. 278].

Среди отечественных исследователей проблемой изучения учебной мотивации занимались следующие ученые: Г.Н. Арутюнян, Л.И. Божович, А.К. Маркова, Е.П. Ильин, А.О. Меренкова и др. [1; 4; 10; 15]. Особенности учебной мотивации младших школьников рассмотрены в работах Е.Н. Белоус, А.А. Козлицкой, И.П. Колечкиной, И. С. Шахова [3; 12; 13; 20].

Изучение мотивации учебной деятельности младших школьников представляет собой непростую задачу, поскольку мотивационные стимулы могут отличаться у учеников, что может также оказывать значимое влияние на общую динамику класса как положительно, так и довольно отрицательно. Поскольку мотивация изменчива и нестабильна, то педагогам и психологам необходимо своевременно ее корректировать [5; 17].

Младший школьный возраст относится к важному школьному этапу, представляя адаптацию как непосредственно к учебной составляющей, так и к правилам и структуре социума.

Согласно Д.Б. Эльконину в начальной школе именно учебная деятельность является главным формирующим звеном психической и социальной структуры младшего школьника [21].

Сталкиваясь с трудностями, стрессом или негативом в различных составляющих школьной жизни, у учащегося может пропадать общий настрой и желание реализовать себя в учебной деятельности [16, с. 2]. Таким образом низкий уровень учебной мотивации учеников начального начальной школы приводит к поверхностному обучению и освоению учебного материала в целом на моменте перехода в среднее звено, а фрагментарное освоение фундаментальных знаний в начальном обучающем звене снижает результативность обучения и социализацию в будущем [9, с. 87].

В интересах изучения темы особенностей мотивации мы осуществили диагностику учеников младшего школьного возраста (8-9 лет) в частной прогимназии «Сокол» г. Челябинска (со второго по четвертый класс).

В рамках исследования была применена методика: «Изучение школьной мотивации» М.Р. Гинзбурга. Данная методика позволяет выявить ведущие учебные мотивы, которые отражают внутренние побуждения учащихся к обучению. В основе методики лежит анализ предпочтений младших школьников в различных ситуациях, связанных с учебной деятельностью, и выделение следующих типов мотивов: игрового, оценочного, позиционного, социального, учебного. Данные мотивы характеризуют ориентацию учащегося на различные аспекты школьной жизни, такие как игра, получение оценок, конкуренция со сверстниками, социальное одобрение и интерес к знаниям.

Рассмотрим результаты исследования учебной мотивации учащихся второго класса в количестве 15 человек. Игровой мотив присутствует в незначительном количестве (1%), свидетельствуя о положительной

динамике положительного процесса в данном классе, поскольку большинство детей уже перешли от дошкольной игровой ориентации.

Оценочный мотив наблюдается у 4% учащихся (1 чел.). Данный мотив слабо выражен в данном классе, что свидетельствует о низкой зависимости от внешнего оценивания, что также является положительным аспектом, поскольку чрезмерная фиксация на оценках может способствовать тревоге и стрессу.

Позиционный мотив наблюдается у 52% обследуемых (8 чел.). Этот мотив является доминирующим в данном классе. Высокий показатель данного мотива свидетельствует о высокой конкуренции внутри классного коллектива, снижает интерес к коллективной работе и мешает развитию более зрелых мотивов (например, учебного) нарушая гармоничность обучения.

Социальный мотив выявлен был у 18% учащихся (3 чел.). Он представлен у небольшого количества учеников, что способствует развитию нравственных качеств, желания социального взаимодействия. Также способствует благоприятному включению в командную работу. Поскольку в классе представлен низкий процент данного мотива, можно полагать что в классе нарушено социальное взаимодействие.

Учебный мотив наблюдается у 25% обследуемых (4 чел.). Данный мотив является вторым по преобладанию в классном коллективе, уступая позиционному мотиву в два раза. Учебный мотив представляет самый зрелый из мотивов и на высоком уровне обеспечивает долгосрочную мотивацию к учению. В младшем школьном возрасте учебный мотив редко преобладает, так как многие внутренние процессы еще в стадии формирования (например самостоятельность).

Таким образом проведя анализ полученных результатов исследования учебной мотивации учащихся второго класса, следует отметить, что у учеников второго класса преобладает позиционный мотив, а учебный и социальный достаточно снижены, что говорит о высокой конкуренции внутри классного коллектива, мешающей сфокусироваться на учебном процессе и гармонично построить взаимодействия у учеников друг с другом.

Далее рассмотрим результаты исследования учебной мотивации у учащихся 3 класса. Выборку исследования составили 14 учеников. У данной возрастной группы отсутствует игровой мотив, что указывает на завершение перехода от дошкольной ориентации к школьным формам мотивации.

Оценочный мотив выявлен у 8% учащихся (1 чел.). Данный мотив умеренно выражен, свидетельствуя о сбалансированной зависимости от внешнего оценивания.

Также доминирует позиционный мотив – у 44% учащихся (7 человек). Доминирование данного мотива у большей части классного коллектива может свидетельствовать не только о конкуренции, но еще и о повышенной конфликтности и тревожности, что также влияет на взаимодействие у обучающихся.

Социальный мотив – 7% (1 чел.) слабо представлен, что также потенциально затрудняет формирование нравственных качеств и командной работы.

Также стоит отметить, что учебный мотив составляет 41% (6 чел.). Данный мотив существенно преобладает, демонстрируя прогресс в познавательной зрелости, хотя в младшем возрасте он еще не полностью сформирован.

Таким образом можно отметить, что у учащихся третьего класса также сохраняется доминирование позиционного мотива и низкий уровень социальных мотивов, однако показатели учебного мотива гораздо выше.

Рассмотрим результаты исследования учебной мотивации учащихся 4 класса. Выборку исследования составили 10 учеников. Игровой мотив у учащихся данной группы минимален, подтверждая школьную адаптацию (1%).

Оценочный мотив – 8% (1 чел.) находится на низком уровне, указывая на отсутствия стрессового фактора из-за случайных низких оценок.

Позиционный мотив – 35% (4 чел.) находится на втором месте, оказывая влияние на внутреннюю конкуренцию в классном коллективе, но при этом не мешая расти и доминировать более зрелому – познавательному (учебному) мотиву.

Социальный мотив – 5% (1 чел.) имеет достаточно слабое влияние для развития коллективной динамики (сплочения), ограничивая таким образом социальное взаимодействие и нравственное развитие.

Учебный мотив наблюдается у 51% опрошенных (5 чел.). Данный мотив лидирует, отражая высокую зрелость познавательной мотивации и устойчивую ориентацию на знания.

Таким образом, в 4 классе доминирует учебный мотив, свидетельствуя о прогрессе в мотивационной структуре, хотя позиционные элементы сохраняются, рекомендуя фокус на укреплении социального аспекта для гармоничного развития.

На основании полученных результатов и анализа психолого-педагогической литературы, включающей различные технологии развития личности и организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса [2; 6-8; 11; 14; 18; 19] были составлены психолого-педагогические рекомендации педагогам по формированию учебной мотивации младших школьников. В дальнейшем планируется

разработка программы формирования мотивационной сферы у младших школьников.

Список литературы

1. Арутюнян Г. Н. Проблема учебной мотивации младших школьников в современной педагогике // Проблемы Науки. 2021. № 7 (164). С. 21–24.
2. Барышникова Е. В. Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности психолога в сфере образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 21–24.
3. Белоус Е. Н. Особенности учебной мотивации и её развития у современных младших школьников // Смыслообразование и его контексты : жизнь, структура, культура, опыт. 2022. № 1. С. 265–270.
4. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Москва : Педагогика, 2010. 351 с.
5. Ворожко Т. В., Кручинина Н. В., Буданова В. И. Учебная мотивация младших школьников как психолого-педагогическая проблема // IV Международный научно-образовательный форум «Хэйлунцзян-Приамурье» : сб. мат-лов Междунар. науч. конф. Биробиджан : Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, 2022. С. 276–285.
6. Груздева Д. П., Голубева Г. Ф. Особенности развития эмоционально-личностной сферы младших школьников // Вестник науки. 2025. № 2 (83). С. 622–628.
7. Гурьева В. Е., Ляпин А. С. Деятельность педагога-психолога по формированию учебной мотивации у младших школьников // Актуальные проблемы социально-педагогической деятельности. Коломна, 2025. С. 165–170.
8. Долгова В. И. Развитие личности обучающихся. Москва : Перо, 2024. 110 с.
9. Зуевская А. Е., Карсникова Т. В. Специфика учебной мотивации младших школьников // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса : сб. тр. III Междунар. науч.-практ. конф. Симферополь : ООО Издательство Типография «Ариал», 2024. С. 87–91.
10. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 512 с.
11. Исмагилова Д. В. Формирование ценностного отношения к учению у младших школьников : практические аспекты // Педагогическое образование в России. 2024. № 3. С. 159–165.
12. Козлицкая А. А., Гильванов Р. Р. Учебная мотивация младших школьников // Образование в пространстве школы и вуза : опыт, проблемы,

перспективы. Стерлитамак : Уфимский университет науки и технологий, 2023. С. 82–87.

13. Колечкина И. П. Исследование мотивации учебной деятельности младших школьников // Технологии в образовании – 2025 : сб. мат-лов Междунар. науч.-метод. конф. Новосибирск : Сибирский университет потребительской кооперации, 2025. С. 58–63.

14. Ларина А. С., Коростелева Е. А. Формирование мотивации учебной деятельности младших школьников средствами игровых технологий // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук. Чебоксары, 2025. С. 228–230.

15. Меренкова А. О. Мотивация учебной деятельности младших школьников // Теория и практика современной науки. 2018. № 1 (31). С. 333–336.

16. Новиков П. В., Кукушкин Н. В. Учебная мотивация как основной фактор успеваемости младших школьников // Интеграция науки и образования в XXI веке : психология, педагогика, дефектология : сб. науч. тр. по мат-лам VI Междунар. науч.-практ. конф. Саранск : Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2022. С. 55.

17. Озиева Л. С., Юсупова Р. Я., Арсакаева Х. С. Мотивация учебной деятельности у младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-1. С. 226–229.

18. Плотникова К. И. Формирование положительной учебной мотивации у младших школьников в образовательном процессе // Вестник науки. 2021. № 6-1 (39). С. 33–35.

19. Романова Т. С. Условия формирования мотивации младших школьников к учебной и познавательной деятельности // Актуальные проблемы науки : ИГУМО и ИТ как исследовательский центр. 2019. № 1. С. 69.

20. Шахова И. С., Киреева И. В. Особенности учебной мотивации младших школьников // Психологические проблемы современного образования и пути их решения. Иркутск, 2024. С. 135–141.

21. Эльконин Д. Б., Давыдов В. В. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. 287 с.

© Медведева Е.Б., 2025

УДК 4414

ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО РЕЖИМА ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ

Мингалимов Амир Рамисович

Университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)

студент

mingalimov-amir@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию правового режима персональных данных. Автором проанализировано действующее законодательство в сфере оборота персональных данных, рассмотрены доктринальные позиции правового режима персональных данных. Исследованы основополагающие элементы правового режима персональных данных, его правовой характер как межотраслевое и полисемантическое понятие. Представлена концепция экспериментального правового режима персональных данных.

Ключевые слова: эксперимент, правовой режим, персональные данные.

В соответствии с действующим законодательством информация может являться объектом публичных, гражданских и иных правовых отношений [1].

Информация с давних времен являлась одним из основных объектов правового регулирования и защиты. Долгий период времени защищалась лишь информация, имеющая государственную важность: статья 7 Псковской судной грамоты гласит: «А крим (с) кому татю и коневому и переветнику и зажигалнику тем живота не дати». «Переметником» является изменщик, совершивший передачу секретной государственной информации чужим лицам. В дальнейшем объектом правового регулирования стала и иная информация - в соответствии со ст. 5 Федерального закона «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» информация в зависимости от порядка ее предоставления или распространения подразделяется на: информацию, свободно распространяемую; информацию, предоставляемую по соглашению лиц, участвующих в соответствующих отношениях; информацию, которая в соответствии с федеральными законами подлежит предоставлению или распространению; информацию, распространение которой в Российской Федерации ограничивается или запрещается [3]. Любая информация, относящаяся к прямо или косвенно определенному или определяемому физическому лицу, именуется персональными данными [4]. Основными

дискуссионными вопросами в сфере защиты персональных данных являются вопросы конфиденциальности и правила обработки персональных данных.

В законодательстве отсутствует легальное определение правового режима, однако сам термин используется законодателем: льготный правовой режим [5], разрешительный правовой режим [6], конституционный правовой режим [7].

В доктрине существует множество определений правовых режимов. Наиболее точным, на наш взгляд, является следующее определение: правовой режим есть результат регулирующего воздействия на общественные отношения [8].

Правовым режимом персональных данных предлагаем считать результат регулирующего воздействия на общественные отношения, складывающиеся в процессе обработки и оборота данных, относящихся прямо или косвенно к определенному физическому лицу. Стоит выделить основополагающие элементы правового режима: нормативность, наличие цели правового регулирования, сочетание средств и способов правового регулирования, системный и структурный характер, применительно к субъектам права – создание условий для реализации ими своих интересов [9]. Предлагаем выделить еще три элемента правового режима – наличие объекта, охранительных норм и принципов правового регулирования.

Рассмотрим правовой режим персональных данных с точки зрения его составных элементов, основополагающих признаков. Цель правового режима персональных данных указана в ст. 2 Федерального закона от 27 июля 2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных» [10] и включает в себя обеспечение защиты прав и свобод человека и гражданина при обработке его персональных данных, в том числе защиты прав на неприкосновенность частной жизни, личную и семейную тайну. Объект правового режима указан в том же законе и представляет собой персональные данные как разновидность информации, данные могут быть классифицированы в зависимости от степени секретности, сложности сбора и использования третьими лицами на общие, биометрические, специальные, обезличенные.

Правовой режим персональных данных обладает признаком нормативности: он урегулирован множеством нормативных правовых актов: Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных»; Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» [11]; Постановление Правительства РФ от 15 сентября 2008 г. № 687 «Об утверждении Положения об особенностях обработки персональных данных, осуществляемой без использования средств автоматизации» [12]; Приказ

федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций от 5 августа 2022 г. № 128 «Об утверждении перечня иностранных государств, обеспечивающих адекватную защиту прав субъектов персональных данных» [13].

Способом правового регулирования режима является императивный способ: закон императивно устанавливает порядок оборота персональной информации. Условиями реализации интересов субъектов права можно отнести урегулирование порядка обращения с персональной информацией – структурирование этого порядка необходимо для обеспечения интересов субъектов права в сохранении законности и защищенности личных данных.

Правовой режим персональных данных охраняется нормами административного (ст. 13.11 КоАП РФ, ст. 19.7 КоАП РФ), гражданского права (нарушение законодательства в области персональных данных влечет гражданско-правовую ответственность в форме компенсации морального вреда, возмещения убытков, взыскания неустойки), трудового (ст. 90 ТК РФ), уголовного (ст. 272.1 УК РФ). К принципам правового режима персональных данных можно отнести: принцип законности обработки персональных данных [14], справедливости [15], прозрачности, ограничение цели обработки, минимизации персональных данных [16]. Наконец, разобрав большинство элементов правового режима персональных данных, можно сделать вывод о его системности и структурированности, поскольку он имеет объект, принципы, защиту.

В Федеральном законе от 31 июля 2020 г. «Об экспериментальных правовых режимах в сфере цифровых и технологических инноваций в Российской Федерации» [17] урегулирован статус экспериментального правового режима. Опираясь на данный закон, предлагаем установить экспериментально-правовой режим персональных данных. Целью данного экспериментально-правового режима будет являться повышение эффективности государственного и муниципального управления путем уменьшения документооборота; совершенствование общего регулирования; создание благоприятных условий для разработки и внедрения цифровых и технологических инноваций. Экспериментально-правовой режим персональных данных будет включать в себя единый портал персональных данных, на котором будет унифицирована дача согласия и отзыва согласия на обработку персональных данных посредством информационно-коммуникационной сети «Интернет», также будут собраны все ранее данные согласия на обработку персональных данных, что упростит правовое регулирование в этой сфере.

Таким образом, в заключение вышесказанного можно отметить, что правовой режим персональных данных является межотраслевым и полисемантическим понятием. Он необходим для защиты конституционных

прав и свобод граждан, обеспечения законности и структурированности оборота информации в обществе и имеет все необходимые элементы правового режима: цель, нормативность, объект, принципы, системность, структурированность, способы и средства правового регулирования, применительно к субъектам права – он создает условия для реализации ими своих интересов.

Список литературы

1. Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» // Российская газета. № 165. 29.07.2006.
2. Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных» // Собрание законодательства РФ. 2006. № 31 (1 ч.). Ст. 3451.
3. Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» // Российская газета. № 165. 29.07.2006.
4. Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных» // Собрание законодательства РФ. 2006. № 31 (1 ч.). Ст. 3451.
5. Постановление Конституционного Суда РФ от 22.07.2002 № 14-П "По делу о проверке конституционности ряда положений Федерального закона «О реструктуризации кредитных организаций», пунктов 5 и 6 статьи 120 Федерального закона «О несостоятельности (банкротстве)» в связи с жалобами граждан, жалобой региональной общественной организации «Ассоциация защиты прав акционеров и вкладчиков» и жалобой ОАО «Воронежское конструкторское бюро антенно-фидерных устройств» // Собрание законодательства РФ. 2002. № 31. Ст. 3161.
6. Постановление Конституционного Суда РФ от 02.07.1997 № 10-П «По делу о проверке конституционности частей первой, второй и третьей статьи 2 и части шестой статьи 4 Закона Московской области от 5 июля 1996 года «О сборе на компенсацию затрат бюджета Московской области по развитию инфраструктуры городов и других населенных пунктов области и обеспечению социально - бытовыми условиями граждан, прибывающих в Московскую область на постоянное жительство» в связи с жалобами граждан И.В. Шестопалько, О.Е. Сачковой и М.И. Крючковой» // Собрание законодательства РФ. 1997. № 27. Ст. 3304.
7. Постановление Конституционного Суда РФ от 06.06.2017 № 15-П «По делу о проверке конституционности пункта 1 части третьей статьи 31 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации в связи с запросом Ленинградского областного суда» // Собрание законодательства РФ. 2017. № 25. Ст. 3740.

8. Морозова Л.А. Конституционное регулирование в СССР. М.: Юридическая литература, 1985. – С. 123.
9. Правовой режим: понятие и признаки. Г.С. Беляева, Вестник РУДН. Серия: Юридические науки 2025 Т. 25 № 1. С. 281-293.
10. Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных» // Собрание законодательства РФ. 2006. № 31 (1 ч.). Ст. 3451.
11. Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» // Российская газета. № 165. 29.07.2006.
12. Постановление Правительства РФ от 15.09.2008 № 687 «Об утверждении Положения об особенностях обработки персональных данных, осуществляемой без использования средств автоматизации» // Собрание законодательства РФ. 2008. № 38. Ст. 4320.
13. Приказ Роскомнадзора от 05.08.2022 № 128 «Об утверждении перечня иностранных государств, обеспечивающих адекватную защиту прав субъектов персональных данных» (Зарегистрировано в Минюсте России 20.09.2022 № 70152). Официальный интернет-портал правовой информации <http://pravo.gov.ru> (<http://pravo.gov.ru/>), (<http://pravo.gov.ru/>) (дата обращения: 07.10.2025).
14. Прокопович Г.А. Теоретические аспекты и особенности института персональных данных в системе права // Администратор суда. 2024. № 3.
- Барина Е.В. Правовой режим персональных данных// Научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования: Сб.ст. по материалам XI Межд. студ. научно-практ. конференции. Новосибирск, 2016. №8 (11). С. 788-793. URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/8_\(11\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/8_(11).pdf) (дата обращения: 07.10.2025).
15. Бессмертный И.А. Интеллектуальные системы: Учебник и практикум для среднего профессионального образования / И.А. Бессмертный, А.Б. Нугуманова, А.В. Платонов. Москва: Юрайт, 2019. - С. 243.
16. Федеральный закон от 31.07.2020 № 258-ФЗ «Об экспериментальных правовых режимах в сфере цифровых и технологических инноваций в Российской Федерации» // «Собрание законодательства РФ», 03.08.2020, № 31 (часть I), ст. 5017.

© Мингалимов А.Р., 2025

УДК 1174

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ

Мингалимова Лилия Вазиховна

ГБОУ «Набережночелнинская школа №88 для детей с ОВЗ»

*педагог-психолог
Республика Татарстан*

Аннотация: учащимися школы проводится исследование по теме стресса, в ходе которого проводится теоретический анализ проблемы и практический этап, где анкетировуют одноклассников. По результатам на данную тему организовывается тренинг для учащихся, семинар-практикум для педагогов и родителей, выступление в научно-практической конференции.

Ключевые слова: исследование, стрессоустойчивость, анкетирование.

Стрессовые ситуации играют значительную роль в жизни современного человека. Они влияют на его поведение, работоспособность, здоровье, взаимоотношения с окружающими и в семье.

Вместе с учащимися 8 класса Набережночелнинской школы №88 для детей с ОВЗ изучили литературу по теме стресса и его влияния на жизнедеятельность человека, узнали все минусы возникающего стресса и все его плюсы. После изучения теоретического материала решили провести практическую работу, в рамках которой создали анкету и провели анкетирование среди параллели восьмых классов. Проанализировав ответы респондентов, организовали тренинг по данной теме и создали памятку.

Цель проекта: изучение влияния стресса на организм человека.

Задачи работы:

1. Изучить данную тему с помощью найденной информации и литературы, анализировать полученную информацию;
2. Выяснить мнение одноклассников по данной теме;
3. Создать памятку «Способы борьбы со стрессом».

Актуальность темы: Мы считаем данную тему очень актуальной, по причине того, что стресс является в наше время очень распространённой проблемой всех людей и общества в целом. Изучив данную статью, мы узнаем все минусы возникающего стресса и все его плюсы, так же избегание его негативного влияния на здоровье людей. Так же будут рассмотрены способы борьбы и подавления стресса.

Гипотеза: стресс отрицательно влияет на организм человека.

Методы исследования: теоретические и эмпирические.

Объект исследования: ученики 8 класса ГБОУ «Набережночелнинская школа №88 для детей с ОВЗ».

Предмет исследования: влияние стресса на организм человека.

Эксперимент был проведен в 8 классе. В исследовании участвовали 21 человек.

Цели эксперимента:

1. Узнать, какую степень стрессоустойчивости имеют одноклассники;
2. Узнать, какие чувства ощущают одноклассники при стрессе;
3. Узнать, что является причиной нервного напряжения для одноклассников;
4. Узнать, как одноклассники справляются со стрессом.

Проанализировав результаты анкетирования, мы пришли к следующему мнению:

На вопрос №1 «В какой степени вы оцениваете стрессоустойчивость своей личности?» были получены следующие ответы: 14% учеников имеют высокую степень устойчивости к стрессу; 57% ответили, что у них средняя степень стрессоустойчивости; 28% ответили, что очень восприимчивы к стрессу.

На вопрос №2 «Что вы больше всего ощущаете при тревожном состоянии?» 71% ответили, что чувствуют волнение и страх, у 14% проявляется гнев и злость, 9% начинают заниматься посторонними вещами, пытаюсь себя отвлечь, а 4% ничего не чувствует.

На вопрос №3 «Что для вас является причиной нервного напряжения?» нервным напряжением у 53% учеников является учеба, экзамены, контрольные и проверочные работы, у 23% это – выступления перед публикой, 3% испытывают стресс из-за видеоигр, у 11% стресс зависит от самой ситуации.

На вопрос №4 «Как вы справляетесь со стрессом?» 45% учеников требуется моральная помощь от близких и себя, 13% успокаивает музыка, 22% заедают стресс, 18% ничего не делают.

Проанализировав результаты анкетирования, сделали выводы о том, что в современной жизни невозможно избежать стрессовых ситуаций в школе, на работе, при общении с людьми. Борьба со стрессами - это помощь себе, своему здоровью, и чем бережнее относиться к своему здоровью, тем крепче оно будет.

Данный проект помог узнать учащимся много нового о влиянии стресса на здоровье человека. На основе полученной информации удалось найти несколько доступных и достаточно полезных методов борьбы со стрессом.

В исследовании учащиеся добились решения следующих вопросов и задач:

1. Узнали, как стресс влияет на организм человека.

Для этого изучили и проанализировали данную тему с помощью найденной информации и литературы;

2. Выяснили мнение одноклассников по данной теме;

Создали памятку «Способы борьбы со стрессом».

Таким образом, поставленные в работе цели достигнуты, задачи реализованы.

Стресс – частое явление в современном мире. От него страдают не только взрослые, подростки также подвержены влиянию негатива. Стоит следить за тем, чтобы не допускать усиления негативных ситуаций, вовремя уходить от проблем или эффективно решать их, снижать уровень конфликтности в вашем кругу общения. Тогда вы сможете оставаться спокойными и уравновешенными, несмотря на окружающую обстановку.

Список литературы

1. Колесов Д.В., Маш Р.Д. учебник «Биология. Человек» 8 класс. М.: Дрофа 2020. – С. 14.

2. Марищук В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса/ В.Л.Марищук, В.И.Евдокимов. – СПб.: Сентябрь, 2001. – С. 23.

3. Селье Г. «Стресс жизни». М.: Прогресс, 1982. – С. 81.

© Мингалимова Л.В., 2025

УДК 159.9:616.98-008.434

ВЛИЯНИЕ СТРЕССА НА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

Мингалимова Лилия Вазиховна

ГБОУ «Набережночелнинская школа №88 для детей с ОВЗ»

педагог-психолог

Республика Татарстан

tingalimovaliliya@mail.ru

Черевко Фарида Мухамедовна

ГБОУ «Набережночелнинская школа №88 для детей с ОВЗ»

социальный педагог

Республика Татарстан

cherevko71@yandex.ru

Аннотация: учащимися школы проводится исследование по теме стресса, в ходе которого проводится теоретический анализ проблемы и практический этап, где анкетировуют одноклассников. По результатам на данную тему организовывается тренинг для учащихся, семинар-практикум для педагогов и родителей, выступление в научно-практической конференции.

Ключевые слова: исследование, стрессоустойчивость, анкетирование.

Стрессовые ситуации играют значительную роль в жизни современного человека. Они влияют на его поведение, работоспособность, здоровье, взаимоотношения с окружающими и в семье.

Вместе с учащимися 8 класса Набережночелнинской школы №88 для детей с ОВЗ изучили литературу по теме стресса и его влияния на жизнедеятельность человека, узнали все минусы возникающего стресса и все его плюсы. После изучения теоретического материала решили провести практическую работу, в рамках которой создали анкету и провели анкетирование среди параллели восьмых классов. Проанализировав ответы респондентов, организовали тренинг по данной теме и создали памятку.

Цель проекта: изучение влияния стресса на организм человека.

Задачи работы:

1. Изучить данную тему с помощью найденной информации и литературы, проанализировать полученную информацию;
2. Выяснить мнение одноклассников по данной теме;
3. Создать памятку «Способы борьбы со стрессом».

Мы считаем данную тему очень актуальной, по причине того, что стресс является в наше время очень распространённой проблемой всех людей и общества в целом. Изучив данную статью, мы узнаем все минусы возникающего стресса и все его плюсы, так же избегание его негативного влияния на здоровье людей. Так же будут рассмотрены способы борьбы и подавления стресса.

Гипотеза: стресс отрицательно влияет на организм человека.

Методы исследования: теоретические и эмпирические.

Объект исследования: ученики 8 класса ГБОУ «Набережночелнинская школа №88 для детей ОВЗ».

Предмет исследования: влияние стресса на организм человека.

Эксперимент был проведен в 8 классе. В исследовании участвовали 21 человек.

Цели эксперимента:

1. Узнать, какую степень стрессоустойчивости имеют одноклассники;
2. Узнать, какие чувства ощущают одноклассники при стрессе;
3. Узнать, что является причиной нервного напряжения для одноклассников;
4. Узнать, как одноклассники справляются со стрессом.

Проанализировав результаты анкетирования, мы пришли к следующему мнению:

На вопрос №1 «В какой степени вы оцениваете стрессоустойчивость своей личности?» были получены следующие ответы: 14% учеников имеют высокую степень устойчивости к стрессу; 57% ответили, что у них средняя степень стрессоустойчивости; 28% ответили, что очень восприимчивы к стрессу.

На вопрос №2 «Что вы больше всего ощущаете при тревожном состоянии?» 71% ответили, что чувствуют волнение и страх, у 14% проявляется гнев и злость, 9% начинают заниматься посторонними вещами, пытаюсь себя отвлечь, а 4% ничего не чувствует.

На вопрос №3 «Что для вас является причиной нервного напряжения?» нервным напряжением у 53% учеников является учеба, экзамены, контрольные и проверочные работы, у 23% это – выступления перед публикой, 3% испытывают стресс из-за видеоигр, у 11% стресс зависит от самой ситуации.

На вопрос №4 «Как вы справляетесь со стрессом?» 45% учеников требуется моральная помощь от близких и себя, 13% успокаивает музыка, 22% заедают стресс, 18% ничего не делают.

Проанализировав результаты анкетирования, сделали выводы о том, что в современной жизни невозможно избежать стрессовых ситуаций в

школе, на работе, при общении с людьми. Борьба со стрессами – это помощь себе, своему здоровью, и чем бережнее относиться к своему здоровью, тем крепче оно будет.

Данный проект помог узнать учащимся много нового о влиянии стресса на здоровье человека. На основе полученной информации удалось найти несколько доступных и достаточно полезных методов борьбы со стрессом.

В исследовании учащиеся добились решения следующих вопросов и задач:

1. Узнали, как стресс влияет на организм человека.

Для этого изучили и проанализировали данную тему с помощью найденной информации и литературы;

2. Выяснили мнение одноклассников по данной теме;

Создали памятку «Способы борьбы со стрессом».

Таким образом, поставленные в работе цели достигнуты, задачи реализованы.

Стресс – частое явление в современном мире. От него страдают не только взрослые, подростки также подвержены влиянию негатива. Стоит следить за тем, чтобы не допускать усиления негативных ситуаций, вовремя уходить от проблем или эффективно решать их, снижать уровень конфликтности в вашем кругу общения. Тогда вы сможете оставаться спокойными и уравновешенными, несмотря на окружающую обстановку.

Список литературы

1. Колесов Д.В., Маш Р.Д. Учебник «Биология. Человек» 8 класс. М.: Дрофа 2020. – С. 14.

2. Марищук В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса/ В.Л. Марищук, В.И. Евдокимов. – СПб.: Сентябрь, 2001. – С. 23.

3. Селье Г. «Стресс жизни». М.: Прогресс, 1982. – С. 81.

© Мингалимова Л.В., Черевко Ф.М., 2025

УДК 159.9

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДЕЗАДАПТИВНОЙ МЕЧТАТЕЛЬНОСТИ

Мохова Арина Игоревна

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии
студент 4 ГО*

Уфа

Научный руководитель – Хухрин Михаил Сергеевич

Аннотация: в статье рассматривается феномен дезадаптивной мечтательности в контексте зарубежных исследований. Прослеживается эволюция научных представлений от первого описания Э. Сомера до формирования клинико-психологических моделей. Демонстрируется связь дезадаптивной мечтательности с диссоциативными процессами, травматическим опытом и аддиктивными паттернами. Обосновывается необходимость включения данного феномена в международные психиатрические классификации как самостоятельного расстройства.

Ключевые слова: дезадаптивная мечтательность, диссоциативные расстройства, навязчивое фантазирование, эмоциональная регуляция.

Дезадаптивная мечтательность (англ. Maladaptive daydreaming, MD) – это состояние, характеризующееся чрезмерным, навязчивым фантазированием с глубокой эмоциональной вовлечённостью в детализированные воображаемые сценарии, значительно нарушающее нормальную деятельность в повседневной жизни. Феномен был впервые систематически описан израильским клиническим психологом Эли Сомером в 2002 году, после проведённого исследования пациентов с навязчивым фантазированием [7]. За последние два десятилетия накоплен значительный массив эмпирических данных, свидетельствующих об уникальных проявлениях дезадаптивной мечтательности, которые не объясняются симптомами других расстройств.

Статья носит обзорный характер и направлена прежде всего на знакомство отечественного читателя с феноменом дезадаптивной мечтательности как новым направлением исследований. В последние годы этот термин всё чаще встречается в зарубежных научных публикациях, однако в российском психологическом пространстве он пока остаётся малоизвестным. Поэтому основная цель статьи – обобщить современные теоретические концепции и методы изучения дезадаптивной мечтательности, способствуя «локализации» термина в отечественной

психологии и включению его в поле профессионального обсуждения и практического анализа.

При этом актуальность обусловлена растущим числом обращений за психологической помощью со стороны людей, испытывающих трудности с контролем интенсивного фантазирования. Ещё в 2011 году Джейн Бигелсен и Синтия Шупак в своей статье поделились, что люди, неоднократно обращавшиеся с проблемой зависимости от собственных фантазий, обнаруживали, что их психотерапевты не знают, как относиться к их проблеме, и либо игнорируют их симптомы, либо относят их к другим категориям, таким как расстройства настроения или тревожные расстройства [1]. Подобная проблема сохраняется и по сей день, поскольку общепризнанной программы психокоррекции и работы с данным синдромом ещё не разработано. Следует также отметить, что на данный момент дезадаптивная мечтательность не включена в перечень расстройств и не входит в классификации DSM или МКБ.

Современное представление о феномене дезадаптивной мечтательности формировалось постепенно и отражает эволюцию взглядов на роль фантазирования в структуре психической жизни человека. До начала 2000-х годов избыточное воображение редко рассматривалось как самостоятельная проблема: оно воспринималось либо как проявление богатой фантазии, либо как компонент адаптивной функции организма, нацеленный на планирование будущих действий, анализ межличностных контактов и текущих жизненных проблем. Однако долгое время недостаточное внимание уделялось тому, что чрезмерное погружение в фантазии может вызывать в жизни людей отрицательные последствия.

Одной из ранних работ стало исследование, подтверждающее теорию, что мечтания людей, испытывающих дистресс, служат частью цикла отрицательной обратной связи. Авторы пришли к выводу, что психологически здоровые люди используют свои мечтания таким образом, чтобы усилить свои хорошие чувства по отношению к себе, в то время как люди, испытывающие дистресс, интерпретируют свои мечтания как еще один признак собственной слабости или неадекватности [2]. Тем самым они продемонстрировали, что одна и та же когнитивная активность может выполнять диаметрально противоположные функции в зависимости от психологического состояния индивида.

Уже в 2002 году Сомер обозначил несколько ключевых признаков дезадаптивной мечтательности: частые эпизоды фантазирования, трудности с контролем начала и конца этих эпизодов, ярко выраженное чувство удовольствия и облегчения от пребывания в воображаемом мире, а также осознание их навязчивого характера [7]. Эти критерии позволили выделить феномен в отдельную категорию и отличить его от нормальных форм мечтательности или воображения. Важно, что автор рассматривал это

состояние не как расстройство, а как форму поведенческой зависимости, требующую психотерапевтического внимания.

В результате качественного анализа Сомер также выделил девять тематических категорий, объединённых в три блока. Первая группа касалась функциональных аспектов дезадаптивной мечтательности. Участники воспринимали фантазирование как средство снятия стресса и эмоциональной боли, способ улучшить настроение, реализовать нереализованные желания, компенсировать недостаток эмоциональной близости и обрести внутреннее успокоение. Вторая группа описывала содержание самих фантазий. Среди наиболее частых тем отмечались сцены насилия, образы идеализированного «я», мотивы власти и контроля, сюжетные линии о пленении, спасении или побеге, а также элементы сексуального возбуждения. Третья группа отражала динамические характеристики процесса мечтательности – особенности возникновения фантазий, их развитие и связь с двигательными проявлениями [7].

Качественный анализ Сомера раскрывает центральный парадокс феномена: механизм психологической защиты, утрачивая гибкость, превращается в ригидную поведенческую стратегию. Взаимосвязь между тематикой фантазий и неудовлетворёнными потребностями показывает, что дезадаптивная мечтательность представляет собой показатель более глубоких дефицитов в сферах социальной принадлежности и самооценки.

Развитие исследований дезадаптивной мечтательности в последние годы отражает переход от описательных подходов к многоуровневому анализу психических механизмов, лежащих в основе этого состояния.

В наиболее актуальном метаанализе Эли Сомера и соавторов дезадаптивное мечтание представлено как трансдиагностический феномен, включающий элементы диссоциации, аддиктивности и обсессивности, а также описывается его коморбидность с другими расстройствами. Авторы отмечают, что около 20–30% пациентов с диагнозами ОКР, СДВГ и аутизма демонстрируют выраженные признаки MD, что указывает на его относительную автономность. При этом многие исследования характеризуются методологической неоднородностью: использование самоотчётов и отсутствие единых диагностических критериев создаёт серьёзные трудности для систематизации данных [4].

Подобная разрозненность методик закономерна для раннего этапа научного осмысления феномена. Дезадаптивная мечтательность долгое время оставалась явлением, находящимся на границе между нормой и патологией, что осложняло формирование единого описания. Однако именно разнообразие эмпирических подходов позволило выявить его особенные и устойчивые проявления.

Одним из направлений зарубежных работ стало изучение связи MD с диссоциативными процессами. В исследовании было обследовано 100

пациентов с различными формами диссоциативных расстройств. Более половины из них (49 человек) соответствовали критериям дезадаптивного мечтания по шкале MDS-16, а у лиц с диагнозом диссоциативного расстройства идентичности уровень MD оказался наивысшим. Примечательно, что 93 участника сообщили о травматическом опыте в детстве, тем самым позволив авторам подтвердить уже существующую гипотезу о травматогенном происхождении дезадаптивной мечтательности [5].

Согласно зарубежным авторам, основой формирования MD служит сочетание врождённой способности к яркому воображению и неблагоприятных детских условий – эмоциональной изоляции, травматического опыта, дефицита привязанности и хронического стресса [8]. Первые эпизоды интенсивного мечтания часто возникают в детстве как реакция на травматический опыт, скуку или одиночество. Со временем воображаемые сценарии начинают выполнять функции эмоциональной регуляции: снимают тревогу, стыд или грусть. В долгосрочной перспективе данная стратегия усиливает отчуждение от реальности, снижает мотивацию к деятельности и формирует устойчивое диссоциативное поведение.

При этом К.А. Росс и коллеги отмечают, что пациенты с MD часто описывали сложные внутренние миры и персонажей, отличных от собственного «Я». Однако в отличие от диссоциативного расстройства, эти персонажи не воспринимаются как отдельные личности, человек сохраняет осознание того, что переживаемое является фантазией [5]. Это наблюдение чрезвычайно важно, поскольку позволяет отделить MD от классических диссоциативных состояний и рассматривать её как форму «частичного расщепления самости», при которой сохраняется контроль сознания.

Данные результаты указывают на то, что дезадаптивная мечтательность функционирует как механизм защиты. Она не разрушает структуру личности, но временно «выключает» фрагменты сознания, чтобы избежать эмоциональной боли. Таким образом, MD может рассматриваться как форма самоподдерживающегося диссоциативного копинга, обеспечивающего кратковременное облегчение ценой утраты контакта с реальностью.

Определение феномена в качестве защитного процесса поставило перед исследователями задачу построения целостной теоретической модели, способной объяснить не только происхождение, но и механизмы его устойчивого функционирования. Важным этапом в этом направлении стала работа Эми Лукас и Александры Боун (2025), в которой была представлена первая клинико-психологическая модель дезадаптивной мечтательности, основанная на принципах когнитивно-поведенческой терапии.

Модель представляет собой динамическую систему, состоящую из двух взаимосвязанных циклов: внутреннего – отражающего процесс погружения в фантазию, и внешнего – описывающего её последствия для реальной жизни. В центральной части модели расположено «ядро погружения» – это повторяющиеся механизмы поддержания мечтательности, включающие в себя: воздействие медиастимулов; гипнотическое поведение – ритмичные движения, повышающие самопогружение; привязанность к фантазийным персонажам и мирам, которые нередко развиваются годами и становятся параллельной идентичностью; ощущение удовольствия и облегчения, выступающее положительным подкреплением; жажда фантазирования [3].

Внешний цикл модели описывает негативные последствия и обратную связь. Продолжительное пребывание в мире грёз вызывает чувство вины, стыда и тревоги, что ведёт к социальной изоляции, прокрастинации и снижению самооценки. Эти эмоции, в свою очередь, становятся новыми триггерами для ухода в фантазии, формируя замкнутый порочный круг.

Особое внимание авторы уделили роли эмоциональной обработки внутри фантазий. Они отмечают, что многие сюжеты выполняют функции не только избегания, но и переработки травматического опыта. Например, человек может воображать сцены мести или успеха как способ восстановления чувства контроля. Этот процесс напоминает попытку психического саморегулирования, однако без последующей интеграции в реальную жизнь приводит к усугублению внутреннего конфликта.

Модель представляет ценность для клинической практики, поскольку объединяет эмпирические данные и интегрирует терапевтические принципы. Она позволяет психотерапевтам структурировать процесс диагностики и планировать вмешательства: от анализа ранних детских установок до изменения текущих поведенческих стратегий. В отличие от предыдущих описательных подходов, данная концепция задаёт вектор от понимания феномена к его терапии.

Одним из ключевых событий в изучении дезадаптивной мечтательности стала публикация международной группы исследователей под руководством Нирит Софер-Дудек и Эли Сомера, представившей 17 марта 2025 года позиционную петицию с предложением включить MD в официальные психиатрические классификации (DSM и МКБ) как разновидность диссоциативных расстройств [6]. Рассмотренные в работе эмпирические данные демонстрируют устойчивость симптомов и наличие специфических клинических признаков, что отвечает критериям выделения отдельного психиатрического синдрома.

Авторы подчёркивают, что дезадаптивная мечтательность обладает стабильной симптоматикой и надёжными диагностическими

инструментами – шкалой MDS-16 и структурированным интервью SCIMD. Эмпирически доказана её дифференцируемость от других расстройств, а продольные наблюдения подтверждают устойчивость симптомов у лиц с MD на протяжении длительного времени. Всё это делает MD обоснованным кандидатом для включения в диагностические справочники.

При этом исследователи предупреждают о риске чрезмерной патологизации. Излишне широкое толкование феномена может привести к тому, что нормальная фантазийная активность будет ошибочно интерпретироваться как клинический симптом. Кроме того, в рамках диссоциативной модели недостаточно учитываются мотивационные и культурные аспекты, влияющие на содержание и функции воображаемых сюжетов. Это указывает на необходимость более дифференцированного подхода, который позволил бы отличать патологические формы мечтательности от адаптивных или культурно обусловленных вариантов.

Несмотря на обоснованные опасения относительно гипердиагностики, аргументы в пользу официального признания дезадаптивной мечтательности также заслуживают внимания. Включение феномена в диагностические справочники способно принести ряд практических преимуществ: повысить осведомлённость специалистов, стимулировать разработку целевых терапевтических протоколов, обеспечить корректную диагностику и статистический учёт, а также снизить уровень стигматизации пациентов.

Проведённый анализ зарубежных исследований показывает, что дезадаптивная мечтательность постепенно переходит из разряда малоизученных явлений и становится предметом целенаправленного психологического изучения. За последние два десятилетия произошёл заметный сдвиг: от первых описаний субъективного опыта – к систематизации знаний, созданию диагностических инструментов и описательных моделей. Этот путь отражает не просто накопление данных, а реальную исследовательскую динамику, в которой различные подходы начинают дополнять друг друга. Для отечественной психологии знакомство с феноменом дезадаптивной мечтательности представляет интерес прежде всего как расширение представлений о существовании данной области знания и её исследовательском потенциале. Освоение зарубежного опыта может способствовать адаптации практических подходов к реалиям отечественной консультативной работы.

Список литературы

1. Bigelsen, J., & Schupak, C. (2011). Compulsive fantasy: proposed evidence of an under-reported syndrome through a systematic study of 90 self-identified non-normative fantasizers. *Consciousness and cognition*, 20(4), 1634-1648.

2. Gold, S. R., Gold, R. G., Milner, J. S., & Robertson, K. R. (1986-1987). Daydreaming and mental health. *Imagination, Cognition and Personality*, 6(1), 67-73. <https://doi.org/10.2190/YX88-MJKY-X196-N185>
3. Lucas A, Bone A. Introducing a psychological formulation model of maladaptive daydreaming. *The Cognitive Behaviour Therapist*. 2025;18:e11. doi:10.1017/S1754470X24000424
4. Maladaptive Daydreaming and Psychopathology: A Meta-Analysis February 2025 *International Journal of Psychology* 60(2):60:e70027 DOI:10.1002/ijop.70027
5. Ross, C. A., Ridgway, J., & George, N. (2020). Maladaptive Daydreaming, Dissociation, and the Dissociative Disorders. *Psychiatric research and clinical practice*, 2(2), 53-61. <https://doi.org/10.1176/appi.prcp.20190050>
6. Soffer-Dudek N, Somer E, Spiegel D, et al. Maladaptive daydreaming should be included as a dissociative disorder in psychiatric manuals: position paper. *The British Journal of Psychiatry*. 2025;226(4):238-242. doi:10.1192/bjp.2024.279
7. Somer, E. Maladaptive Daydreaming: A Qualitative Inquiry. *Journal of Contemporary Psychotherapy* 32, 197-212 (2002). <https://doi.org/10.1023/A:1020597026919>
8. Somer, E., Somer, L., & Jopp, D. S. (2016c). Childhood antecedents and maintaining factors in maladaptive daydreaming. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 204, 471-478. <https://doi.org/10.1097/nmd.0000000000000507>

© Мохова А.И., 2025

УДК 37.013.77

КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК БАРЬЕР ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ

*Мухаметдинова Диана Ильгизовна,
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»,
направление подготовки: 42.03.01. Реклама и связи с
общественностью,
бакалавр, 3 курс
Уфа
Научный руководитель – Крушанова Раушания Радиковна*

Аннотация: в статье анализируется феномен клипового мышления как культурно-когнитивный режим переработки информации и его влияние на развитие речи у школьников. На основе культурно-исторической психологии, нейролингвистики и медиапсихологии обсуждаются механизмы фрагментации внимания, сокращения глубинной переработки и нарушения нарративной связности.

Ключевые слова: клиповое мышление, медиасреда, развитие речи, связная речь, глубинное чтение, рабочая память, школьники.

Понятие клипового мышления закрепилось в отечественной гуманитарной повестке как обозначение фрагментарного, ускоренного и визуально доминирующего способа обработки информации, стимулируемого цифровой средой коротких форматов. Зарождение этого понятия связано с философом М. Маклюэном, он в 60-х годах XX века, когда еще не было ни компьютеров, ни гаджетов, ни интернета, заранее предсказал его появление [2, С. 1159]. «Клиповость» (от англ. «стричь, обрезать, обрывать» – это ключевая характеристика современного мышления людей [3, С. 53]. Её формированию способствует цифровая среда с её короткими форматами подачи информации. Для педагогов это означает три конкретные проблемы:

- ученикам сложно удерживать внимание,
- они ограничиваются поверхностным пониманием материала,
- пропадает интерес к чтению объемных текстов.

Фрумкин К. Г. (культуролог) выделил факторы возникновения такого мышления [1, С. 375]: 1) нарастание объема входящей информации; 2) огромная скорость входящей информации; 3) рост разнообразной входящей информации; 4) приумножение диалогичности в социально-бытовой среде.

Однако в вопросе о влиянии клипового мышления на развитие речи у школьников необходимы теоретическая разграниченность эффектов, операционализация измерений и соотнесение с культурно-историческими и нейролингвистическими моделями речевого онтогенеза. С точки зрения культурно-исторического подхода, речь развивается, когда ребенок осваивает язык – главный инструмент культуры. Это происходит в общении с другими людьми: через совместные занятия и диалоги смыслы и понятия усваиваются и становятся частью мышления.

Нейропсихология добавляет к этому важное уточнение: за речью стоит слаженная работа разных отделов мозга. Чтобы говорить связно, нужно уметь концентрироваться, удерживать в памяти ход мысли и выстраивать слова в правильной последовательности – за это отвечают системы внимания и рабочей памяти.

Что же меняет современная цифровая среда? Медиапсихология подтверждает: бесконечная лента, гиперссылки и яркий визуальный контент в смартфонах и планшетах перестраивают наше восприятие. Мозг привыкает к быстрому потреблению информации, и мы утрачиваем привычку глубокого чтения, ограничиваясь беглым просмотром текстов.

Клиповое мышление – это привычка ума, сформированная в условиях информационного избытка. Его суть в приоритете скорости над глубиной. Внимание становится рассеянным, анализ – беглым, а сложные объяснения вытесняются короткими и яркими «информационными порциями». Возникает оно не само по себе, а как естественная реакция нашего сознания на правила, которые диктует сегодняшняя медиасреда.

Механизмы влияния на развитие речи. Во-первых, фрагментация внимания уменьшает временное окно для интеграции семантики и синтаксиса, что приводит к упрощению синтаксических схем в устной и письменной речи. Недостаточная тренировка держать в фокусе длинные предложения и абзацы снижает толерантность к вложенным конструкциям и анафорическим связям, критичным для связности текста. Во-вторых, поверхностная обработка ослабляет процессы лексической экспансии: пассивный словарь растет за счет частых, высокочастотных единиц, тогда как редкая, абстрактная и дисциплинарная лексика требует повторяющихся эпизодов глубинного чтения и обсуждения. В-третьих, отказ от нарративных и объяснительных форматов в пользу «срезов» снижает сформированность макростратегий построения высказывания: выделения темы-ремы, логической маркировки причинности, таксономии и аргументации. Следствием становится нарушение макросвязности, компенсируемое избыточной деиктикой и просодикой в устной речи, но проявляющееся как «телеграфный стиль» в письменной. Наконец, постоянная мультитаскинг-нагрузка ослабляет рабочую память, от которой зависит удержание планов высказывания, согласование грамматических зависимостей и интеграция фрагментов дискурса.

Эмпирические индикаторы и операционализация. В школьной практике влияние клипового режима проявляется в ряде диагностируемых показателей: снижении средней длины письменного предложения при увеличении частоты простых синтаксических структур; уменьшении доли сложноподчиненных с причинно-следственными отношениями; редукции тематической прогрессии в сочинениях; преобладании повторов вместо синонимии; трудностях в реферировании полисюжетных текстов; стремлении к пересказу «эпизодами» без межфрагментных связей. Эти симптомы согласуются с нейропсихологическими данными о зависимости сложной связной речи от контролирующих и удерживающих функций и с выводами исследований чтения в цифровой среде о сокращении глубины семантической интеграции при частых переключениях.

Дискуссия: клиповое мышление – барьер или компенсаторный ресурс? Следует избегать редукционизма. Клиповые форматы могут служить вступлением к сложному содержанию, поддерживать мотивацию и визуально кодировать ключевые опоры. Однако они становятся барьером при отсутствии переходных мостов к разворачиванию дискурса. Ключевой риск – закрепление у учащихся установки на микротasks и микроединицы смысла, при которой речевые действия ограничиваются названием и перечислением, а не объяснением, аргументацией и повествованием. В терминах культурно-исторической теории это означает дефицит интериоризации средств построения сложного текста, поскольку образовательная практика недодает «зон ближайшего развития» именно в области связности и абстракции. В терминах медиакритики – сдвиг культурной доминанты от типографской логики к развлечению и фрагментации. Педагогические стратегии преодоления. Эффективными представляются стратегии, направленные на «сшивание» фрагментов в дискурс:

- Дозированная работа с короткими форматами как ступенька к развернутым жанрам: от клипа – к реферату, от мемоединицы – к тезису, от тезиса – к абзацу и эссе. Здесь важно явное моделирование связей: причинных, уступительных, следственных.

- Тренировка глубинного чтения: медленное чтение с маркерами структуры, аннотирование, восстановление пропущенных связей, построение карт аргументации; чередование экранного и бумажного чтения для укрепления устойчивого внимания.

- Развитие рабочей памяти и планирования речи: устные прелюдии к письму, предварительное проговаривание макроплана, использование «рамочных» схем (введение–обоснование–пример–вывод), упражнения на пересказ с изменением точки зрения и уровней абстракции.

- Кроссмодальные проекты, в которых визуальные клипы служат сырьем для вербализации: озвучивание немых фрагментов с обязательными

логическими маркерами; преобразование инфографики в объяснительный текст; микродоклады по серии изображений с требованием когезионных средств.

– Языковая рефлексия: разбор устройств связности (анафора, катахреза, метатекстовые маркеры), работа со стилевыми регистрами, расширение словаря редкой и академической лексики через контекстное обучение.

Критерии оценки прогресса. Для мониторинга преодоления барьера целесообразно фиксировать: рост средней длины и разнообразия синтаксических конструкций; увеличение доли когезионных маркеров; улучшение тематической прогрессии (от простого повторения к рематическому продвижению); расширение активного словаря низкочастотной лексики; стабильность внимания при чтении длинных отрывков (поведенческие показатели и саморепорты); качество реферирования и аргументации в устной и письменной речи. Эти показатели сопоставимы с рамками, описанными в нейропсихологической и медиапсихологической литературе.

Связь между медиапрактиками и речевым развитием опосредована множеством факторов: семейной речевой средой, учебными задачами, индивидуальными различиями в когнитивных профилях. Нельзя отождествлять сам по себе контакт с короткими форматами с дефицитом речи; решающее значение имеет педагогическая оркестровка и наличие мостиков к сложным текстам. Требуются лонгитюдные исследования, сочетающие поведенческие, лингвистические и нейрокогнитивные методы, чтобы уточнить причинность и дозозависимые эффекты. Тем не менее конвергенция теоретических и эмпирических оснований позволяет обоснованно рассматривать клиповое мышление как потенциальный барьер, преодолимый целевыми образовательными вмешательствами.

Заключение. Интернет-среда с ее клиповым мышлением делает детей заложниками коротких мыслей и отрывистой речи. Им сложно выстраивать логичные цепочки рассуждений – внимание постоянно уплывает, а глубокое чтение кажется им скучным и непосильным трудом. Становится понятно, какие именно механизмы речи страдают: им трудно удерживать в уме несколько мыслей сразу, строить сложные предложения, связывать их в единое целое и последовательно развивать тему. Зная это, учителя могут подобрать именно те упражнения, которые помогут детям прокачать эти конкретные навыки. Задача школы – не отрицать клиповые форматы, а превратить их в ресурс перехода к сложным речевым действиям, системно тренируя механизмы, на которых держится зрелая речь.

Список литературы

1. Колобаев, В. К. Клиповое мышление и преподавание истории в вузе / В. К. Колобаев, О. А. Яковлев // Инновации. Наука. Образование. – 2022. – № 53. – 374-378 с.
2. Колобаев, В. К. Понятийно-логическое мышление vs клиповое мышление / В. К. Колобаев, Т. А. Сеницына // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 26. – 1159-1164 с.
3. Пендикова И.Г. Клиповое и концептуальное мышление как разные уровни процесса мышления / И.Г. Пендикова // Омский научный вестник. Серия Общество. История. Современность. – 2016. – № 1. – 53-56 с.

© Мухаметдинова Д.И., 2025

УДК 37.013.77

**СОЗДАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ
ПОСЛЕ НАСИЛИЯ**

*Нагимуллина Карина Айратовна,
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»,
направление подготовки: 42.03.01. Реклама и связи с
общественностью,
бакалавр, 3 курс
Уфа
Научный руководитель – Крушинова Раушания Радиковна*

Аннотация. В статье рассматривается руководство для педагога: помощь детям после травмы. Говорится просто о сложном, то есть как выявить проблему, как поддержать ребенка и как вместе с другими специалистами вернуть ему ощущение безопасности и веру в себя.

Ключевые слова: насилие, дети, поддержка, психотерапия, реабилитация, педагогика.

Дети на сегодняшний день всё ещё встречаются с жестокостью, а она является одной из самых горьких реальностей XXI века. Но боль – не только синяк. А ещё и невидимый ожог от унижения, шрам от постоянного крика, рана в душе из-за пренебрежения. Эти раны не видны на коже, но порой ноют годами, напоминая о себе уже во взрослой жизни. С этим горьким явлением сталкиваются и в, казалось бы, самых безопасных местах: родном доме или школьных стенах. Последствия такого опыта разрушительны и многогранны. Страдает не только хрупкая детская психика, подрывается

сама основа будущей жизни. Познавший боль от рук близкого ребёнка невероятно трудно постигает в дальнейшем доверие к миру. Ему невероятно тяжело поверить в себя, найти силы и желание учиться. Кажется, что он не такой, как все, что он в чем-то виноват. Так вот, подобные мысли, наполненные тревогой, вытесняют интерес к знаниям, дети замыкаются в себе при общении со сверстниками, либо же, наоборот, могут проявлять агрессию, которая вошла в норму поведения. Тонко чувствующие педагоги знали раньше всех, что насилие, пережитое ребёнком, оставляет душевный глубокий, незаживающий шрам [1]. Сам ребёнок, в одиночку, с такой травмой справиться не в силах, ему требуется помощь: систематическая, долгая и внимательная. Сложно предсказать, как именно отзовется в ребёнке пережитая травма. Всё зависит от множества обстоятельств: был ли это малыш (до 4 лет) или подросток (до 18 лет), что именно с ним случилось, какой у него характер от природы и, что крайне важно, нашлись ли рядом люди, которые смогли его обогреть и поддержать после случившегося. Отмечается целый спектр тревожных сигналов современными специалистами [3] (см. таблицу 1).

Таблица 1

Тревожные сигналы у ребенка, пережившего травму

Сфера проявления	Внешние признаки и поведение
Эмоциональное состояние	Тревога, подавленность, апатия, вспышки гнева и агрессии, паническая уступчивость
Учебная деятельность	Потеря интереса к учебе (полная или частичная), трудности с концентрацией внимания, постоянное чувство неудачи
Социальное взаимодействие	Отгороженность от окружающих, замкнутость, либо болезненная привязанность к любому, проявившему внимание
Самовосприятие и картина мира	Устойчивое чувство вины, ощущение собственной ущербности, восприятие мира как враждебного и опасного места

Самое страшное – это то, что травма перекраивает внутренний мир ребёнка, в нем появляются мысли: «Я виноват», «Со мной что-то не так», «Опасно жить в этом мире». И этот искажённый мир надолго, а то и навсегда, становится для него единственным путеводителем по жизни. И здесь главная роль ложится на плечи педагогов. Но их задача – не просто поставить галочку в отчете. Нужно обладать настоящей чуткостью, чтобы

разглядеть за внешним спокойствием или плохим поведением кричащую от боли детскую душу. Увидеть и поддержать, дать понять, что этот маленький человек не один, что в него верят. По-настоящему безопасное пространство – это не просто слова. Оно начинается с отказа от жесткого давления. Здесь важны не громкие окрики, а спокойный тон, не наказание, а понимание.

Педагогическая поддержка ребенка, пережившего травму, строится на внимательном и чутком отношении (см. таблицу 2).

Таблица 2

Принципы и методы педагогической поддержки

Принцип поддержки	Конкретные действия и методы
Безопасность и доверие	Отказ от окриков, публичных выговоров, использование спокойного тона, создание «тихого уголка» для уединения
Восстановление контроля	Предоставление права выбора (тема проекта, задача), уважение к его голосу и мнению
Индивидуальный подход	Адаптация учебной нагрузки, использование гибкого учебного плана
Ненавязчивая помощь	Применение арт-терапевтических методов (рисование, лепка), игровых техник, проведение доверительных бесед
Социальная интеграция	Включение в совместные проекты, добрые дела, помощь в нахождении друга-наставника

Но самое главное для ребёнка после травмы – это помощь в возвращении ему чувства «хозяина» своей жизни, и избавления от чувства «беспомощной игрушки» в руках обстоятельств. После насилия весь мир кажется враждебным и неконтролируемым. Задача учителя – шаг за шагом возвращать ему это ощущение контроля: позволить самому принимать маленькие решения, выбирать, дать право голоса [5]. Нужно, чтобы он снова поверил, что его «я» имеет значение, что его голос услышат, а его выбор уважают. Без этого исцеление вряд ли возможно. Помочь ребенку по-настоящему мы можем только сообща. Сомнительно, что учитель, в одиночку, заменит целую команду, поэтому нужна эффективная помощь с чётким распределением ролей между всеми участниками процесса (см. таблицу 3).

Таблица 3

Командный подход к помощи ребенку

Участник	Основные задачи и вклад
Педагог / Учитель	Создание чувства безопасности в классе, индивидуальная работа, связь с иными специалистами
Школьный психолог	Профессиональный анализ и работа с психикой ребёнка, проведение коррекционных занятий, консультирование учителей и родителей
Социальный работник	Работа с семьей, оценка обстановки дома у ребёнка, поддержка: организационная и материальная
Родители	Обучение методам бесконфликтного общения, включение в общий план поддержки

Но нельзя работать только с ребенком, забыв о тех, кто находится рядом с ним каждый день. Его родителям часто так же нужна наша помощь, поддержка и просто понятные слова о том, что переживает их сын или дочь. Мы можем научить их общаться без криков и упреков, а в самых сложных случаях помочь всей семье выйти из порочного круга. И конечно, школа должна стать для такого ребёнка безопасной гаванью. Нужно не просто бороться с буллингом, а выращивать в классе человечность, чтобы дети учились не травить, а поддерживать друг друга. Самое же сложное и долгое, это помочь ему снова поверить в людей. Он как испуганное животное, всего боится, никому не доверяет. Задача – шаг за шагом, терпеливо возвращать ему это доверие, учить отстаивать свои границы и справляться с тревогой, мягко вводить его обратно в жизнь класса, находить ему друга-наставника, вовлекать в общие школьные дела, чтобы он снова почувствовал: он свой, он не один. К такому ученику просто нельзя подходить с обычной меркой. Его учебный план – это живой организм, он должен меняться вместе с ним, с его успехами и неудачами. И важно понимать: раны от насилия заживают очень долго. Этот ребенок будет нести их в себе годы, и нужно, чтобы рядом были те, кто готовы снова и снова подставить плечо, если в его жизни снова станет темно. Ведь люди – часто его последняя надежда.

Заключение. Создание по-настоящему безопасной среды в школе, где педагог выступает чутким проводником, а не суровым судьей, является необходимым условием для этого. Ни один специалист в одиночку не справится с последствиями глубокой травмы, только сплоченные усилия педагогов, психологов, социальных работников и семьи могут окружить

ребенка тем самым «защитным коконом», внутри которого он сможет вылечить раны, поверить в себя и заново научиться жить без страха.

Список литературы

1. Егорычева А.Н. Особенности сопровождения детей, переживших насилие, в образовательной среде // Педагогика и психология. – 2018. – № 4. – С. 133–142.
2. Косарев И.В. Психологическое сопровождение детей-жертв насилия: психодиагностика и коррекция // Социальная работа. – 2019. – № 1. – С. 90–101.
3. Мельникова В.Д. Психологическая травма в детском возрасте и возможности её коррекции // Вопросы психологии. – 2021. – № 2. – С. 55–62.
4. Райгородский Д.Я. Современные методы психолого-педагогической работы с трудными детьми. – М.: Изд-во Институт психотерапии, 2020. – С. 201–210.
5. Ясвин В.А. Психология образовательной среды. – М.: Смысл, 2017. – С. 135–146.

© Нагимуллина К.А., 2025

УДК 159.923

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Нагорнова Ксения Николаевна

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии*

Бакалавр ИГО

Уфа

Научный руководитель – Кузнецова Инна Владимировна

Аннотация: Актуальность исследования обусловлена ростом конфликтных ситуаций в образовательной среде, требующих системного подхода к их предупреждению. Создание эффективных организационных условий позволяет минимизировать деструктивные последствия конфликтов и способствует формированию благоприятного психологического климата.

Ключевые слова: конфликтология, профилактика конфликтов, организационные условия, образовательная среда, психологическая безопасность, служба медиации.

Особенность педагогической деятельности состоит в необходимости одновременного взаимодействия с целым классом, что создает значительную психоэмоциональную нагрузку. Преподаватель вынужден постоянно контролировать как собственные реакции, так и динамику поведения учащихся в меняющихся учебных ситуациях.

Конфликтный потенциал образовательного процесса усиливается ролевой асимметрией его участников. Находясь в общем социально-педагогическом пространстве, учитель и ученик занимают принципиально разные позиции: для педагога это профессиональная реализация, тогда как для обучающегося – преимущественно учебная деятельность. Это различие обуславливает несовпадение ценностных ориентаций и ожиданий от образовательного процесса.

Дополнительным источником напряженности служит закрепление за учителем роли транслятора социально значимого опыта, в то время как ученик воспринимается исключительно как получатель знаний. Такая иерархическая модель отношений создает предпосылки для возникновения противоречий.

Существенным конфликтогенным фактором в современной образовательной среде становится также диссонанс между потребностью

педагога в общественном признании его профессионального статуса и реальным уровнем социальной оценки учительского труда.

Педагогический конфликт формируется на основе объективных предпосылок, однако его возникновение напрямую связано с активизацией субъективного фактора. Анализ школьной практики демонстрирует многочисленные случаи, когда именно личностные аспекты играют решающую роль в эскалации конфликтных ситуаций в образовательной среде.

Надо отметить, что конфликтная ситуация возникает в условиях, когда удовлетворение потребностей одного участника образовательного процесса блокирует реализацию потребностей другого. Специфическая особенность педагогической конфликтной ситуации заключается в комплексном взаимодействии объективных условий и субъективных обстоятельств, формирующихся в образовательном пространстве.

Данное взаимодействие порождает психологическое напряжение, которое приводит к двум значимым последствиям:

- ослаблению рационального контроля у участников коммуникации;
- доминированию эмоционального восприятия над объективной оценкой существующих противоречий [1].

Как и в любом конфликте, в образовательной сфере конфликтная ситуация предшествует конфликту. В ее состав входят субъекты конфликта с их отношениями и характеристиками и его объект.

Современная ситуация в сфере образования ориентирует всех участников педагогического процесса на понимание неизбежности конфликтов в образовательной среде. Однако слабая конфликтологическая подготовка педагогов и руководителей образовательных организаций, неумение на практике управлять конфликтами, находить оптимальные способы их упреждения и преодоления, как правило, негативно сказываются на организации учебно-воспитательного процесса в школах.

Эффективность выбора стратегии разрешения или профилактики конфликтов в образовательной среде напрямую зависит от профессиональной компетентности педагогов. Как взрослые участники образовательного процесса, учителя должны демонстрировать способность к объективной оценке ситуации и сознательно выбирать путь конструктивного разрешения противоречий вместо их эскалации [5].

В современной образовательной парадигме особый акцент делается на ответственности взрослых участников педагогического процесса – будь то учитель, административный работник или родитель. Эта ответственность имеет двойную направленность:

- первичная ответственность за предотвращение возникновения конфликтных ситуаций;

- ответственность за выбор эффективных стратегий выхода из уже возникших противоречий.

Именно данный контекст обуславливает значимость целенаправленного формирования организационных условий профилактики конфликтов в рамках общеобразовательной организации. Создание такой системы становится не только инструментом предотвращения конфликтных ситуаций, но и показателем зрелости профессиональной педагогической культуры [3].

Категория «условие» в философской литературе выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может.

В психолого-педагогической литературе и словарях «условия» трактуются как обстоятельство, от которого что-либо зависит; как среда, ситуации, события, в которых что-либо происходит; как специально созданное «нечто», которое обеспечивает успешное существование «чего-нибудь»; как причины, необходимые для успешного развития чего-либо; как правила, установленные в той или иной области жизнедеятельности и обеспечивающие нормальную работу чего-либо; как среду, в которой происходит, протекает что-либо. Всегда условия должны выступать в комплексе, не противоречить друг другу, исходить из целей и задач общеобразовательной организации, соответствовать ее укладу, учитывать особенности и потребности педагогического коллектива. В контексте нашего исследования возникает объективная необходимость в таких организационно-педагогических условиях, которые обеспечивают сам процесс профилактики конфликтов в образовательной организации, ориентируются на субъектов данного процесса и позволяют выстраивать успешные стратегии в общеобразовательной организации по заявленной проблеме.

В контексте модернизации образования перед общеобразовательными организациями стоит задача формирования новой школьной атмосферы и преобразования традиционного уклада жизни учебного заведения. Ключевая роль в этом процессе принадлежит педагогическому коллективу, который выступает основным носителем и создателем духовных ценностей и традиций.

Осознавая трансформации в современном мире, изменения в детской аудитории и новые требования к профессиональной деятельности, педагогическому сообществу необходимо переосмыслить имеющийся опыт и активно включиться в процесс обновления школьного уклада, ориентированного на профилактику конфликтных ситуаций.

Разделяя позицию Е.А. Ямбурга, мы считаем важным создание в школе особого нравственно-эмоционального климата, способствующего открытости ко всему новому. Атмосферу и уклад школьной жизни в данном

контексте правомерно рассматривать в качестве своеобразного камертона, задающего тон всему педагогическому коллективу [3].

Проведенный теоретический анализ подтверждает, что условие эмоционально-психологического благополучия является необходимым фундаментом для построения эффективной системы профилактики конфликтов в образовательной организации. В контексте требований ФГОС общего образования особую значимость приобретает формирование учителя новой формации, обладающего современным педагогическим мышлением, развитыми рефлексивными способностями и компетенциями в области предупреждения конфликтных ситуаций [4].

Надо отметить, что в рамках нашего исследования идентифицирован ряд ключевых организационных условий, обеспечивающих эффективную профилактику конфликтов в образовательной организации:

1. Формирование методического образовательного пространства
 Расширение профессионального инструментария педагогов через тематические семинары, вебинары и заседания методических объединений
 Создание условий для профессионального роста через моделирование и анализ типовых педагогических ситуаций
2. Обеспечение эмоционально-психологического благополучия
 Реализация системы поддержки через мастер-классы и тренинговые программы
 Создание психологически безопасной образовательной среды для всех участников учебно-воспитательного процесса
3. Развитие коммуникативной компетентности
 Организация диалоговых площадок для совместного поиска решений
 Внедрение форм коллективного взаимодействия (взаимный коучинг, профессиональные обсуждения)
 Данные условия формируют системную основу для целенаправленной и последовательной работы по созданию бесконфликтной образовательной среды.

Список литературы

1. Балашова О.С. Психологические условия преодоления конфликтов в учебном взаимодействии подростков / О.С. Балашова // Вестник Науки и Творчества. – 2020. – № 6 (54). – С. 21-24.
2. Банькина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития // Современная конфликтология в контексте культуры мира / под ред. Е.И. Степанова. – М.: УРСС, 2001. – 457 с.
3. Кашапов, М.М. Основы конфликтологии: учебное пособие для вузов / М.М. Кашапов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 116 с.

4. Кузнецова И. В. Управление качеством образовательного процесса в современных условиях / И. В. Кузнецова // Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом университете : Международная национальная научно-практическая конференция, Уфа, 27 ноября 2020 года. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2020. – С. 205-208. – EDN SAXBQE.

5. Никифорова Р. Е. Особенности конфликтного поведения педагогов, обучающихся и родителей в образовательной организации / Р. Е. Никифорова, И. В. Кузнецова, Г. Ф. Фахретдинова // Современные социально-гуманитарные технологии: традиции и инновации : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Уфа, 07–08 ноября 2024 года. – Уфа: Уфимский университет науки и технологий, 2024. – С. 137-141. – EDN AELITA.

© Нагорнова К.Н., 2025

УДК 159.923.2:616-056.52

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТЕЛОМ И ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ У ЛИЦ С ОЖИРЕНИЕМ

Наконечных Юлия Владимировна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

магистрант 3 курса ГО

Уфа

Научный руководитель – Ахмадеева Елена Владимировна

Аннотация: в статье рассмотрены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление различий в качестве жизни у лиц с ожирением с разным уровнем удовлетворенности своим телом. В исследовании приняли участие 100 респондентов в возрасте 26-45 лет, разделенных на две группы: удовлетворенных и неудовлетворенных своим телом. Использовался опросник качества жизни (В.Л. Козловский, С.Ю. Масловский). Для проверки достоверности различий применялся U-критерий Манна-Уитни. Результаты показали наличие статистически значимых различий по всем исследуемым параметрам: физическому и психологическому благополучию, самовосприятию, микросоциальной поддержке и общему показателю качества жизни. Удовлетворенность телом является значимым психологическим ресурсом для лиц с ожирением, интегрированным в индивидуальные структурные компоненты качества жизни.

Ключевые слова: качество жизни, образ тела, удовлетворенность телом, ожирение, психологическое благополучие.

Введение в проблему исследования взаимосвязи образа тела и качества жизни у лиц с ожирением обусловлено значительной распространенностью данного заболевания и его комплексным воздействием на психосоциальное функционирование личности. В рамках культурно-исторического подхода, основанного на идеях Л.С. Выготского и развитого в патопсихологии Б.В. Зейгарник, личность рассматривается как сложная психологическая система, формирующаяся в процессе интериоризации культурных смыслов и социальных отношений [1, с. 368]. Телесность в этом контексте выступает не только биологическим субстратом, но и важнейшим компонентом самосознания, «значимым переживанием» [2, с. 84–95], опосредованным культурными, межличностными и социальными эталонами.

Для лиц с ожирением, находящихся в возрасте 26-45 лет – периоде профессионального становления и семейной активности, проблема

телесного образа приобретает особую окраску и остроту. Ожирение является видимым стигматизирующим признаком, что может приводить к формированию негативной «внутренней картины болезни» и, как следствие, к существенному снижению общего качества жизни. Качество жизни, понимаемое как многокомпонентный конструкт, включающий физическое, психологическое и социальное благополучие, становится интегральным показателем успешности личностного функционирования и адаптации [3, с. 70–87]. Таким образом, исследование того, как удовлетворенность телом связана с различными аспектами качества жизни у лиц с ожирением, позволяет углубить понимание механизмов их психологической адаптации и выявить мишени для психологического вмешательства.

Задачей было выявить значимые различия в оценке качества жизни у лиц с ожирением в возрасте 26-45 лет, удовлетворенных и неудовлетворенных своим телом.

Для проведения исследования применены следующие методологии и методы. В исследовании приняли участие 100 человек с диагностированным ожирением ($ИМТ \geq 30$) в возрасте от 26 до 45 лет (средний возраст 36,2 года). На основе диагностики уровня удовлетворенности собственным телом с помощью специализированной методики вся выборка была разделена на две контрастные группы: группа с высокой удовлетворенностью телом ($n=17$) и группа с низкой удовлетворенностью телом ($n=83$). Для диагностики качества жизни использовался стандартизированный опросник, включающий шкалы: «физическое и психологическое благополучие», «самовосприятие», «микросоциальная поддержка», а также интегральный «общий показатель качества жизни». В связи с неравномерным распределением испытуемых по группам и отсутствием нормального распределения данных для проверки статистических гипотез был использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

Результаты статистического анализа продемонстрировали наличие достоверных различий между группами по всем исследуемым показателям качества жизни на высоком уровне значимости ($p \leq 0,01$). Были установлены в процессе исследования значимые различия в уровне физического и психологического благополучия. Группа удовлетворенных своим телом продемонстрировала существенно более высокие средние баллы ($M=24$) по сравнению с группой неудовлетворенных ($M=16$) ($U_{эмп}=134$, при $p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что даже при наличии соматического заболевания – ожирения – позитивное телесное самовосприятие связано с более высоким уровнем жизненной энергии и более стабильным положительным эмоциональным фоном.

Наиболее выраженные различия выявлены в сфере самовосприятия. Показатель в группе с высокой удовлетворенностью телом ($M=20$) более чем в два раза превысил показатель в группе с низкой удовлетворенностью ($M=10$) ($U_{\text{эмп}}=142$, при $p \leq 0,01$). Данный результат является ключевым и подтверждает, что для лиц с ожирением тело является центральным элементом структуры Я-концепции. Удовлетворенность телом зависит от общего самовосприятия, несмотря на объективные медицинские показатели, напрямую связана с самоуважением и принятием себя.

Статистически значимые различия были также зафиксированы в области микросоциальной поддержки ($U_{\text{эмп}}=150$, при $p \leq 0,01$). Удовлетворенные своим телом респонденты оценили уровень поддержки со стороны ближайшего социального окружения как более высокий ($M=11$ против $M=5$ в группе неудовлетворенных). Это можно объяснить тем, что негативное самоотношение, порожаемое неудовлетворенностью телом, может провоцировать социальную тревожность, отстраненность и избегание контактов, это нередко ограничивает возможность получения и восприятия социальной поддержки, столь важной в контексте хронического заболевания.

В соответствии с частными показателями, общий показатель качества жизни также оказался достоверно выше в группе удовлетворенных своим телом ($M=62$ против $M=41$ в другой группе; $U_{\text{эмп}}=148$, при $p \leq 0,01$). Это позволяет сделать основной вывод исследования: для лиц с ожирением зрелого возраста удовлетворенность своим телом является мощным психологическим ресурсом, системно повышающим уровень адаптации и субъективного благополучия вопреки объективным соматическим ограничениям.

Полученные данные находят свое объяснение в контексте научной школы Б.В. Зейгарник. Образ тела у лиц с ожирением можно рассматривать как сложное психологическое образование, опосредованное системой социальных значений и оценок. Нарушение этого образования – тотальная неудовлетворенность – ведет к изменению смысловых образований личности, что проявляется в искажении отношения к себе, своему состоянию и социальному окружению, то есть к дезинтеграции целостной «внутренней картины здоровья» [4, с. 154–173].

Эмпирически подтверждено, что среди лиц с ожирением в возрасте 26-45 лет удовлетворенность телом является значимым фактором, дифференцирующим уровень качества жизни.

Установлено, что пациенты с ожирением, удовлетворенные своим телом, статистически значимо превосходят неудовлетворенных по всем компонентам качества жизни: физическому и психологическому

благополучию, самовосприятию и восприятию микросоциальной поддержки.

Результаты исследования подчеркивают важность целенаправленной психологической работы с образом тела в комплексных программах реабилитации пациентов с ожирением. Развитие навыков телесного принятия и коррекция негативных когнитивных схем, связанных с внешностью, могут рассматриваться как эффективное направление для повышения их качества жизни и улучшения психосоциальной адаптации.

Список литературы

1. Зейгарник Б.В. Патопсихология. – М.: Академия, 2018. – 368 с.
2. Николаева В.В., Арина Г.А. Клинико-психологические проблемы психологии телесности // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40. – № 1. – С. 84–95.
3. Кулаков С.А. Диагностика и психотерапия психосоматических расстройств: образ тела и качество жизни // Консультативная психология и психотерапия. – 2020. – Т. 28. – № 4. – С. 70–87.
4. Скворцова Е.С. Культурно-исторический подход в исследовании телесности: от Л.С. Выготского к современности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2022. – № 3. – С. 154–173.

© Наконечных Ю.В., 2025

УДК 159.9

**ОСОБЕННОСТИ НЕЙРОРАЗВИТИЯ РАССТРОЙСТВА
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И СИНДРОМА ДЕФИЦИТА
ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ**

Насырова Регина Ураловна,

Саррот Анжелик,

Бычковская Полина Антоновна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

Студенты 3-го курса

Уфа

Научный руководитель – Селина Лада Алексеевна

Аннотация: РАС и СДВГ – схожие, но во многом отличающиеся расстройства, близкие друг к другу в эволюционном и генетическом ключе. Статья является обзором их возникновения, клинической картины, факторов их сохранения в генофонде человечества, а также дифференцирует симптомы данных состояний.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра (РАС), синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), эволюция.

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это расстройство нейроразвития, диагностируемое при наличии двух основных критериев: стойкого снижения способности инициировать и поддерживать социальные взаимодействия и коммуникацию, а также ряда ограниченных и повторяющихся негибких паттернов поведения, интересов или занятий, являющихся нетипичными или избыточными для возраста и социокультурного контекста [10].

РАС развивается с младенчества, зачастую диагностируется в период раннего детства, однако полная клиническая картина может проявиться позднее – в условиях, при которых сложность социального взаимодействия превышает индивидуальные адаптивные ресурсы [1, 10].

Важно подчеркнуть, что, согласно Диагностическому и статистическому руководству по психическим расстройствам, РАС не является дегенеративным расстройством: в его основе лежит атипичная, но стабильная траектория нейроразвития, а не нейродегенеративный процесс; благодаря этому способность к обучению и формированию компенсаторных механизмов сохраняется на протяжении всей жизни [1].

Распространённость в мировом масштабе составляет в среднем 0,62%, приближаясь к 1% в отдельных странах; при этом не выявлено значимых различий по географическому региону, этнической принадлежности или возрасту. Наследуемость расстройства, согласно данным близнецовых исследований, варьируется от 37% до более чем 90%, а в крупном международном когортном исследовании, с участием пяти стран, она была оценена в 80% [1].

Схожую картину представляет синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) – расстройство нейроразвития, диагностируемое при наличии устойчивого (на протяжении по крайней мере 6-и месяцев) паттерна нарушений внимания и/или особенностей поведения по типу гиперактивности-импульсивности, приводящих к существенным нарушениям социального, академического или профессионального функционирования [10].

Симптомы СДВГ возникают в возрасте до 12 лет, чаще всего в дошкольные или младшие школьные годы. Для постановки диагноза такие проявления, как трудности концентрации на рутинных задачах, повышенная отвлекаемость, избыточная двигательная активность и импульсивные действия без учёта последствий должны превышать возрастные и когнитивные нормы, наблюдаться в различных сферах жизни (например, дома, в школе, на работе), не быть обусловленными другими психическими расстройствами, а также приемом психоактивных веществ или лекарств [1]. Как и в случае с РАС, СДВГ не является дегенеративным расстройством [1].

Глобальная распространенность СДВГ составляет в среднем 7,2% среди детей и 2,5% среди взрослых. Несмотря на снижение распространенности с возрастом, СДВГ является расстройством, сохраняющимся на протяжении всей жизни. Считается, что статистика объясняется «сглаживанием» симптомов с возрастом [3]. Наследуемость оценивается примерно в 74%, что сопоставимо с наследуемостью РАС [1].

Большинство синдромов, связанных с нарушениями интеллекта, являются результатом генетических мутаций, например, синдром Дауна, синдром Патау, синдром Эдвардса и т.д. Они не передаются по наследству, поскольку являются спонтанными ошибками во время деления клеток, а не генетической предрасположенностью. Некоторые носители мутации элиминируются еще на стадии эмбриона, родившиеся же живут недолго из-за множественных поражений организма, что является эволюционным механизмом отсеивания неадаптивного генома. Но это не относится к РАС и СДВГ, возникающим в основном именно путем наследования от родителей, с некоторым влиянием условий среды [2, 16, 17]. Несмотря на то, что оба расстройства как имеют собственные симптомы, так и часто сопутствуют двигательным нарушениям [6, 11, 23] и проблемам

психического здоровья [22, 21, 12], они не подвергаются естественному отбору и не являются прямой причиной гибели.

Так, в некоторых исследованиях делают вывод о том, что РАС и СДВГ не соотносятся с типичной моделью расстройств в эволюционном понимании [15]. Опираясь на образ жизни древних людей, некоторые ученые делают предположения о возможной выгоде симптомов РАС и СДВГ для общины. Д. Уильямс и Э. Тейлор подмечают высокую распространенность СДВГ, повышенную репродуктивную способность индивида и/или группы, определенные преимущества в поиске пищи, ведении сельского хозяйства [18]. Отчеты о РАС же говорят о преимуществах в систематизации и опознании предметов и явлений, остроте чувств, меньшей восприимчивости к иллюзиям [19]. Тем не менее, данные относятся по большей мере к людям с менее выраженными симптомами РАС и СДВГ, не имеющим тяжелые дезадаптирующие нарушения развития. Симптомы, которые усложняют жизнь конкретному индивиду, могут оказаться полезны для группы в целом, и эволюция закрепит генофонд с определенным набором генов, отвечающих за развитие некоего расстройства нейроразвития.

По вышеизложенным причинам достаточно популярной является точка зрения, согласно которой РАС и СДВГ становятся инвалидизирующими состояниями в конкретных условиях, не приспособленных под имеющийся тип нервной системы. Современное общество требует умения приспосабливаться под меняющиеся условия среды, быстро обучаться и быть усидчивым, что дестабилизирует состояние людей с данными диагнозами [7]. Таким образом, согласно этой модели, изначально функциональные черты человека могут дезадаптировать при помещении его в условия, заведомо не соответствующие особенностям развития.

Хотя РАС и СДВГ кажутся совершенно разными расстройствами, у них имеются существенные сходства. Они имеют генетическую основу, крайне коморбидны [5], и симптомы остаются с человеком до взрослого возраста, видоизменяясь [20]. Клиническая картина включает исполнительную дисфункцию, трудности в поддержании межличностных отношений из-за особенностей коммуникации [13].

Нарушение способности придерживаться режима дня является общей чертой обоих состояний, но имеет разную природу. Для РАС характерно стремление к рутине, тогда как при СДВГ чаще наблюдается импульсивность и потребность в новизне. Еще одним пересекающимся симптомом является дисрегуляция внимания, которая выражается в крайних проявлениях – от глубокой поглощенности (гиперфиксации, специальные интересы) до полной незаинтересованности в деятельности

[8]. Такое явление называется монотропизм – узкий и интенсивный фокус на ограниченном числе объектов, недостаток внимания на остальных [4].

Несмотря на схожесть, у СДВГ и РАС есть ключевые различия в нескольких областях. Для лиц с СДВГ характерно противоречие между высоким уровнем мотивации к установлению социальных контактов и выраженными трудностями в поддержании устойчивых межличностных отношений. Дисфункция обусловлена нарушением обработки социальных сигналов в реальном времени, что связано с когнитивными особенностями расстройства: импульсивностью, приводящей к нерегулируемым поведенческим реакциям, и дефицитом устойчивого внимания, вызывающим пропуск критической социальной информации. Люди с РАС, напротив, испытывают фундаментальные трудности в понимании социальных тонкостей и взаимодействия. Они выражаются в нарушениях интерпретации невербальных сигналов, непонимании общественных норм, сложностях в поддержании общения.

При СДВГ причиной исполнительной дисфункции выступает низкая способность к регуляции внимания, характеризующаяся трудностями его поддержания в условиях деятельности, не затрагивающей индивидуальные интересы человека. При РАС же доминирует дефицит когнитивной гибкости, проявляющийся ригидностью мышления, персеверациями и выраженными трудностями переключения между задачами и условиями.

Данные различия напрямую коррелируют с поведенческими профилями. Для РАС характерна стереотипность поведения, включающая строгое поддержание рутины, повторяющиеся действия и узконаправленные интересы, нарушение которых вызывает значительный дистресс. При СДВГ наблюдается тенденция к поиску новизны, непереносимость рутины и быстрая пресыщаемость, что препятствует формированию устойчивых поведенческих паттернов.

Аналогичная различимость прослеживается в сенсорной сфере. При РАС сенсорные нарушения (гипер- или гипочувствительность) часто выступают одним из диагностических критериев, а при СДВГ сенсорные особенности, как правило, менее выражены, имеют вторичный характер по отношению к дефициту внимания и не являются столь клинически значимыми [14].

Таким образом, различия и схожести в симптоматике данных расстройств нейроразвития подтверждают их общую природу и необходимость дифференциальной диагностики. Несмотря на схожесть клинической картины, симптомы РАС и СДВГ коренным образом разнятся. Тем не менее, их родственность заключается, преимущественно, в их месте в эволюции человека – подход к изучению все чаще пересматривается в

связи с их возможным преимуществом для общества, а также отсутствием действия естественного отбора на людей, имеющих диагноз.

Список литературы

1. Американская психиатрическая ассоциация: Руководство по диагностике и статистике психических расстройств, Пятое издание. Вашингтон, Округ Колумбия, Американская психиатрическая ассоциация, 2022
2. Бай Д., Хон Кей Ип Б., Уиндхэм Г. С. и др. Связь генетических факторов и факторов окружающей среды с аутизмом в когорте из 5 стран // JAMA Psychiatry. – 2019 DOI: 10.1176/appi.ajp.2018.18040383
3. Брэмхэм Дж., Мерфи Д. Г. М., Ксенитидис К., Ашерсон П., Хопкин Г., Янг С. Взрослые с синдромом дефицита внимания и гиперактивности: исследование возрастных различий в поведенческих симптомах, нейропсихологических функциях и сопутствующих заболеваниях // Psychological Medicine. – 2012 DOI: 10.1017/S0033291712000219
4. Дуайер П., Уильямс З. Дж., Лоусон У. Б. и др. Трансдиагностическое исследование внимания, гиперфокусировки и монотропизма при аутизме, нарушении регуляции внимания, развитии гиперактивности и у населения в целом // Neurodiversity. – 2024 DOI: 10.1177/10870547251361226
5. Заблотский Б., Брамлетт М. Д., Блумберг С. Дж. Сопутствующее возникновение расстройств аутистического спектра у детей с СДВГ. Дж Аттен Дизорд // Journal of Attention Disorders. - 2017. DOI: 10.1177/1087054717713638
6. Кадеше Б., Гиллберг С. Сопутствующая патология СДВГ в общей популяции шведских детей школьного возраста // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2001 DOI: 10.1093/ptj/pzz190
7. Кидвелл Дж. Л. СДВГ и аутизм в теории нейрокогнитивных несоответствий: отчетливые несоответствия развития нервной системы рыночной системе // Frontiers in Psychology. – 2025 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1617192>
8. Крейг Ф., Ламанна А. Л., Маргари Ф. Совпадение расстройств аутистического спектра и синдрома дефицита внимания с гиперактивностью: поиск отличительных/общих клинических признаков // Autism Research. – 2015 DOI: 10.1002/aur.1449
9. Лихтенштейн П., Карлстрем Э., Ростам М., Гиллберг К., Анкарсетер Х. Генетика расстройств аутистического спектра и связанных с ними нейропсихиатрических расстройств в детском возрасте // American Journal of Psychiatry. – 2010 DOI: 10.1176/appi.ajp.2010.10020223

10. Международная классификация болезней 11-го пересмотра // Всемирная ассамблея здравоохранения. - 2019
11. Нараян Бхат А. Отличаются ли двигательные нарушения при расстройствах Аутистического спектра от Нарушений координации развития? Отчет об исследовании SPARK // Physical Therapy & Rehabilitation Journal. – 2020. DOI: 10.1093/ptj/pzz190
12. Ониши Т., Кобаяши Х., Ядзима Т. и др. Сопутствующие психические заболевания при синдроме дефицита внимания/гиперактивности у взрослых: распространенность и закономерности в обычных клинических условиях // Innovations in Clinical Neuroscience. – 2019 PMCID: PMC7009330
13. Пилтц В.Дж., Халлднер Л., Маркус Дж. Ф. и др. Сходства симптомов и различия в социальном взаимодействии между аутичными детьми и подростками с СДВГ и без него // Current Psychology 43, 3503–3513 (2024). <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04499-z>
14. Роммельс Н. Н. и соавт. - Обзор когнитивных и мозговых эндотипов, которые могут быть распространены при расстройствах аутистического спектра и синдроме дефицита внимания/гиперактивности и облегчать поиск плеiotропных генов // Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 35(6), 1363-1396. – 2011 DOI: 10.1016/j.neubiorev.2011.02.015
15. Свейнпол А. СДВГ и РАС являются нормальными биологическими вариациями как часть эволюции человека и не являются «расстройствами» // Clinical Neuropsychiatry. – 2024 DOI:10.36131/cnforitieditore20240601
16. Тапар А. Открытия в области генетики СДВГ в 21 веке: новые данные и их значение // American Journal of Psychiatry. – 2018 DOI: 10.1176/appi.ajp.2018.18040383
17. Тик Б., Болтон П., Хаппе Ф., Раттер М., Рейсдейк Ф. Наследуемость расстройств аутистического спектра: мета-анализ исследований близнецов // Journal of Child Psychology and Psychiatry. - 2016 DOI: 10.1111/jcpp.12499
18. Уильямс Дж., Тейлор Э. Эволюция гиперактивности, импульсивности и когнитивного разнообразия // Journal of The Royal Society Interface. – 2005 DOI: 10.36131/cnforitieditore20240601
19. Хант А. Д., Джегги А. В. Специализированный разум: распространение адаптивных объяснений личности на эволюцию психопатологии // Evolutionary Human Sciences. – 2022 PMCID: PMC10426115.
20. Хартман С.А., Герц Х.М., Франке Б., Буйтелар Дж.К., Роммельс Н.Дж. Изменение частоты встречаемости симптомов РАС и СДВГ на протяжении всей жизни, когда подростковый возраст становится

решающим периодом: иллюстрация необходимости выйти за рамки детства.
// Neuroscience and Biobehavioral Reviews. 2016; 71: 529–41.
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.09.003>

21. Хасахала Э., Бота К., Аяга Г. и др. Коморбидность психического здоровья и расстройств аутистического спектра: восприятие практиками своего сложного поведения // International Journal of Developmental Disabilities. – 2023 DOI: 10.1080/20473869.2023.2203531

22. Хачатурян В., Маджани Б., Сандин С. и др. Сопутствующие заболевания при расстройствах аутистического спектра и их этиология // Translational Psychiatry. – 2023 DOI: 10.1038/s41398-023-02374-w

23. Шиппер Э., Лундеквист А., Лефгрен Вильтеус А. и др. Всесторонний обзорный анализ способностей и ограниченности возможностей при СДВГ с использованием Международной классификации функционирования, ограниченности возможностей и здоровья - версия для детей и молодежи (ICF-CY) // European Child & Adolescent Psychiatry. – 2015 DOI: 10.1007/s00787-015-0727-z

© Насурова Р.У., Саррот А., Бычкова П.А., 2025

УДК 616.831-005.1-06:616.895.4-052

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ДЕПРЕССИВНЫХ СИМПТОМОВ У ПАЦИЕНТОВ ПОСЛЕ ИНСУЛЬТА

Наумчик Оксана Евгеньевна

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии
студент 4 курса
Уфа*

Научный руководитель – Хабибуллина Индира Рашитовна

Аннотация: тема депрессии становится в нашем обществе всё более и более популярной. Особенно часто с ней сталкиваются люди, переживающие период кризиса, как, например, те, что восстанавливаются после инсульта. Депрессивные симптомы первое время как правило незаметны и многие из нас упускают их, списывая всё на обычную лень и недосып. В этой статье рассмотрим то, как социум и личное восприятие взаимодействия с ним приводит к депрессивным проявлениям у пациентов, попавших в условия стационара после пережитого ими инсульта.

Ключевые слова: депрессия, кризис, инсульт, деменция, взрослые.

Начнем с определения понятий: Депрессия – это психическое расстройство, основными признаками которого являются сниженное – угнетённое, подавленное, тревожное, боязливое или безразличное – настроение и снижение или утрата способности получать удовольствие (ангедония). Зачастую присутствуют некоторые из следующих симптомов: сниженная самооценка, потеря интереса к жизни и к привычной деятельности, неадекватное чувство вины, пессимизм, нарушение концентрации внимания, усталость или отсутствие энергии, расстройства сна и аппетита, суицидальные тенденции. Тяжёлые формы депрессии характеризуются так называемой «депрессивной триадой»: снижением настроения, заторможенностью мышления и двигательной заторможенностью.

Депрессию нельзя недооценивать и пускать на самотёк, ведь она очень сильно влияет на образ и качество жизни человека. Зачастую такое состояние обусловлено не одним или двумя факторами, а сразу несколькими, такими как одиночество, отсутствие увлечений, неправильный режим сна, психологические травмы, кризисы различных видов и многое другое. С вышеперечисленными факторами каждый из нас сталкивался хоть раз в своей жизни и от этого тема депрессии становится еще более актуальной, важной и требующей освещения в обществе, потому

что многие люди, плохо знакомые с психологией зачастую ошибочно предполагают, что депрессия - это выдуманный повод увильнуть от бытовых обязанностей, а не серьезное состояние, которое, если его запустить, может привести к летальному исходу.

Очень часто депрессия появляется там, где есть проблемы с переживанием кризисной ситуации и к таким можно отнести пребывание в стационарных условиях после инсульта. Кратко опишу чем характеризуется кризис: это ситуация, в которой человек впервые столкнулся с чем-то новым для себя (и часто субъективно опасным) и еще не умеет и, как правило, не знает, что делать в этой ситуации. Старые адаптационные механизмы не работают, новых еще нет, сил на решение проблемы зачастую тоже нет. Из этого всего вытекает состояние кризиса для конкретной личности и нередко депрессивные симптомы. Так вот, продолжая тему пребывания в стационаре после инсульта, скажу: обычный среднестатистический гражданин впервые попадает в ситуацию, где он только что «вернулся с того света», где его старые увлечения больше невозможны либо на некоторый промежуток времени, пока он будет проходить реабилитацию, либо навсегда, где родственники уже «похоронили» его и где нет никаких близких людей, которым человек мог бы довериться и рассказать о своих переживаниях. Как человек себя чувствует в этой ситуации? Он чувствует себя беспомощным, ненужным, утомленным и неадаптированным, а здесь, в этих ощущениях очень хорошая почва для накручивания себя и постепенного развития депрессивных симптомов. Речи о клинической депрессии здесь еще не идет, но предпосылки уже появляются.

Что мы можем сделать с этим явлением и как помочь человеку остаться в живых и действительно «жить» и наслаждаться этой жизнью?

В первую очередь важно дать человеку ресурс для того, чтоб у него были силы на формирование новых адаптационных механизмов. Это можно сделать через индивидуальную работу с психологом, групповые тренинги, помощь в поиске новых хобби и новых смыслов в жизни этого человека. Это достаточно сложный, но очень важный этап. Далее следует этап реабилитации человека в обществе и повседневной жизни: поскольку пациент пережил инсульт, как правило часть навыков может утрачиваться и их необходимо восстанавливать. К ним относятся навыки письма, говорения, мелкой и крупной моторики, также может пострадать эмоциональная сфера и всему этому, или части из этого, человеку предстоит заново обучиться. Важно, чтоб пациент не только мог чувствовать себя автономным и жизнеспособным, но и имел возможность получать новый позитивный опыт от жизни. Не менее важно для пациента наладить отношения с семьей и близкими родственниками, если это возможно, ведь их поддержка и общение с ними может дать больше ресурсов для больного, а соответственно помочь справиться с дезадаптацией и вернуть «нормальную» жизнь.

Кто же сталкивается с кризисом после инсульта? По данным Росстата 70,1% пациентов [1], сталкиваются с инсультом уже после наступления пенсионного возраста. К пациентам такого возраста нужен отличный подход, чем к другим возрастным категориям. Лицам пожилого возраста в целом очень важно время от времени поддерживать контакт с родственниками и близкими, а тем, кто недавно пережил инсульт и имеет когнитивные дефекты тем более. Есть научные работы, которые говорят о том, что депрессия – это не единственная проблема пожилых людей. Так, например, в исследовании [2], проведенном в Казахстане, говорится о том, что у людей, долго страдающих от депрессии, со временем развивается деменция и это ещё один повод для профилактики депрессивных симптомов. Также важно понимать отличия в психологических особенностях пациентов пенсионного возраста и делать на них поправки при работе с ними, при этом сохраняя этапность и при возможности использовать индивидуальный подход в работе.

Список литературы:

1. <https://36.rosstat.gov.ru/news/document/185843>
2. Воробьев П. А., Власова А. В. Депрессия в пожилом возрасте // Клиническая геронтология. 2007. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/depressiya-v-pozhilom-vozraste>

© Наумчик О.Е., 2025

УДК 159.9

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РАССТРОЙСТВАХ
ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
ХАРАКТЕРИСТИКАХ**

Новожилова Анастасия Юрьевна

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии
магистрант 2 ГО
Уфа*

Научный руководитель – Сальникова Екатерина Петровна

Аннотация: В статье рассматриваются современные взгляды на расстройства пищевого поведения и психологические механизмы, лежащие в их основе. На базе отечественных и зарубежных исследований показано, каким образом эти факторы переплетаются и формируют устойчивые нарушения пищевого поведения.

Ключевые слова: расстройства пищевого поведения, образ тела, анорексия, булимия, компульсивное переедание.

Пищевое поведение можно описать как то, как человек относится к еде и самому процессу её приёма: какие привычки он имеет в повседневной жизни, как меняет своё питание в стрессовых ситуациях и каким образом использует еду для формирования желаемого образа тела. Оно может быть как сбалансированным и здоровым, так и нарушенным – в зависимости от множества факторов, включая значимость пищи для человека, его личные ценности, а также качество и объём потребляемых продуктов [7, с. 96].

По мнению В. Д. Менделевича, пищевое поведение включает в себя то, как человек относится к еде и процессу её приёма, какие привычки он демонстрирует в обычных и стрессовых ситуациях, а также какие действия предпринимает для достижения желаемого образа собственного тела [5, с. 406].

И. Г. Малкина-Пых трактует пищевое поведение как личный набор убеждений, установок, привычных способов действия, а также мыслей и эмоциональных реакций, которые формируют отношение человека к еде [4, с. 151].

А. Лавиано и его соавторы рассматривают пищевое поведение как многокомпонентный ответ организма на сочетание внутренних и внешних воздействий. Эта реакция помогает человеку сохранять энергетическое равновесие, поддерживать стабильный вес и общее состояние здоровья.

Расстройства пищевого поведения представляют собой комплексные психические нарушения, при которых у человека искажается отношение к

еде, формируется негативное восприятие собственного тела и возникает навязчивая обеспокоенность весом. Такие проблемы встречаются у миллионов людей по всему миру – вне зависимости от их возраста, пола или социального происхождения [2, с. 439].

Расстройства пищевого поведения входят в число психических нарушений, для которых характерны серьёзные отклонения в привычках и отношении к еде. Их основу составляют навязчивые мысли о пище, весе и внешности, стремление к постоянному контролю, сниженная самооценка и искажённое представление о собственном теле [3, с. 327].

В последние годы проблема нарушений пищевого поведения стала широко обсуждаемой и вышла далеко за пределы медицинской сферы. Такие термины, как «анорексия» и «булимия», уже давно знакомы широкой публике. Более того, образ чрезмерно худых девушек стал частью модных тенденций, особенно в странах с высоким уровнем жизни. Именно стремление соответствовать этим стандартам и увлечение всевозможными диетами сегодня рассматриваются как один из главных факторов, запускающих развитие нарушений пищевого поведения (НПП).

К основным формам НПП относят нервную анорексию, нервную булимию и компульсивное переедание.

Согласно определению, приведённому в Большом психологическом словаре, нервная анорексия представляет собой невротический синдром, который чаще всего встречается у девушек-подростков и молодых женщин. Он проявляется упорным отказом от еды, утратой чувства голода, значительным снижением массы тела, нарушениями менструального цикла, изменением привычного поведения и выраженной гиперактивностью. Возникновение этого состояния связано с серьёзными нарушениями в эмоционально-поведенческой сфере. При отсутствии грамотного лечения заболевание может приводить к тяжёлым дистрофическим последствиям и высокой смертности (до 5–20%) из-за крайнего истощения организма.

Нервную анорексию порой называют «болезнью отличниц» – она чаще встречается у подростков и молодых женщин, которые стремятся быть идеальными во всем: в учебе, во внешности, в том, как их воспринимают окружающие. Те, кто склонен к анорексии, могут с удивительной настойчивостью придерживаться строгих ограничений в питании, пытаясь соответствовать собственному образу «идеала». Для таких девушек характерны перфекционизм, упорство в привычках и поведении, а также постоянное стремление к самосовершенствованию.

Нервная булимия – буквально «бычий голод» – также связана с навязчивым стремлением контролировать вес. Для неё характерны эпизоды неконтролируемого переедания, после которых человек прибегает к различным способам «очищения» организма. В определённом смысле это можно рассматривать как одну из форм развития нервной анорексии. У людей с булимией часто развиваются депрессия, чувство вины и самоненависть, ощущение потери контроля над собой, чрезмерно строгая

самокритика, постоянная потребность в одобрении со стороны других, а также искажённое восприятие нормального веса.

Компульсивное переедание, иногда называемое «пищевым опьянением», обычно выступает реакцией на эмоциональное напряжение или стресс и нередко приводит к развитию психогенного ожирения.

Учитывая, что нервная анорексия и компульсивное переедание представляют собой две противоположные крайние формы пищевых расстройств, можно попытаться проследить проявление этих склонностей в исторических источниках, философских учениях и современных психологических концепциях. Для этого анорексию и эпизоды неконтролируемого переедания можно рассматривать как выраженные до патологического уровня человеческие стремления: с одной стороны – к аскезе и самоограничению, а с другой – к удовольствию и чувственному насыщению [8, с. 56].

Многие исследователи отмечают тесную связь между нарушениями пищевого поведения и перфекционизмом, особенно если его признаки проявились ещё в детстве. У девушек с высоким риском развития анорексии часто встречаются такие черты, как постоянная «озабоченность возможными ошибками» и «сомнения в собственных поступках». Они обладают повышенной чувствительностью к нереалистично высоким ожиданиям окружающих и упорно стремятся достичь целей, навязанных извне, при этом очень остро реагируя на обратную. Для таких девушек также характерна непримиримая потребность «не уступать другим ни в чем» [1, с. 158].

В некоторых случаях семейная среда способствовала развитию нервной анорексии, формируя у детей представление о необходимости строгих ограничений в питании «чтобы не полнеть». Полнота при этом воспринималась как признак «грубости», «неэстетичности» или «вульгарности». Матери таких девушек часто следовали модным диетам, а в повседневной жизни постоянно обсуждались вопросы «внутренней и внешней красоты» и стремление к «хрупкой, воздушной фигуре». У детей постепенно формировалась негативная установка на всё «жирное» или «полненькое».

Для семей, где девочки проявляли склонность к анорексии, было характерно преобладание женского авторитета и строгий контроль со стороны матери, тогда как влияние отца, стиль воспитания которого отличался непоследовательностью, оказывало гораздо меньшее воздействие.

С другой стороны, голодание может выступать своеобразным способом «влияния» на родителей: вызывая у них тревогу за свое здоровье, подросток, не получивший внимания в роли «послушного ребенка», заставляет семью заботиться о нем, умоляя есть, и тем самым получает контроль над эмоциональной атмосферой дома.

Кроме того, неудовлетворённость собственным телом является важным фактором риска развития нарушений пищевого поведения, что подтверждают результаты ряда экспериментальных исследований [6, с. 39–49].

Люди с булимией часто растут в семьях, где стиль общения импульсивен и существует повышенный риск насилия. В таких семьях отношения характеризуются высокой конфликтностью, слабой эмоциональной связью между членами, постоянным стрессом и неэффективными способами решения проблем, при этом предъявляются высокие требования к социальному успеху. Кроме того, у страдающих булимией часто наблюдается сильная увлечённость физическими упражнениями как способом контроля веса.

При недостатке положительных эмоций человек может обращаться к еде как к способу компенсировать эмоциональный дисбаланс и улучшить настроение [9. С. 19]. Исследования отечественных и зарубежных авторов показывают, что у женщин с ожирением часто встречается алекситимия – трудности в осознании и различении собственных чувств, переживаний и телесных состояний. В сочетании с тревожностью это может формировать потребность «утешаться» едой. Считается, что такой механизм может закладываться ещё в раннем детстве: если мать реагирует на дискомфорт ребёнка не только сигналами голода, но и другими эмоциональными проявлениями, формируется привычка связывать еду с регуляцией любых внутренних состояний.

Современные исследования всё убедительнее показывают, что расстройства пищевого поведения нельзя рассматривать только как проблемы с питанием или стремление изменить внешность. За ними стоят сложные психологические механизмы, в которых переплетаются особенности личности, семейные отношения, эмоциональная регуляция и социальные ожидания. Перфекционизм, повышенная тревожность, трудности в понимании собственных чувств и искажённый образ тела нередко становятся внутренними факторами, поддерживающими нездоровые модели поведения. Семейная среда, особенно в подростковом возрасте, может как усиливать эти риски, так и смягчать их, создавая условия для более адекватного развития самооценки и эмоциональной устойчивости.

Понимание того, как именно взаимодействуют эти факторы, позволяет не только точнее диагностировать расстройства пищевого поведения, но и разрабатывать более эффективные профилактические и терапевтические подходы. Комплексный взгляд на проблему – с учётом психологических, семейных и социальных аспектов – остаётся ключом к тому, чтобы своевременно поддержать человека и помочь ему восстановить здоровое отношение к себе и своему телу.

Список литературы

1. Василькова Ж.Г. Клиническая психология детей и подростков. Красноярск. 2015. – С. 158.
2. Кил П. К., Браун Т. А. Последние данные о течении и исходах расстройств пищевого поведения. Международный журнал расстройств пищевого поведения, 2010. С. 439.
3. Киль П. К., Форни К. Дж. Психосоциальные факторы риска расстройств пищевого поведения. Международный журнал расстройств пищевого поведения, 2013. С. 327.
4. Малкина-Пых, И.Г. Терапия пищевого поведения. М., 2007. С. 151.
5. Менделевич, В. Д. Руководство по аддиктологии. СПб., 2007. С. 406.
6. Николаева Н.О., Мешкова Т.А. Нарушения пищевого поведения: социальные, семейные и биологические предпосылки. // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2011, № 1 (11). – С. 39–49.
7. Овчарова Р.В. Психологические особенности женщин с нарушением пищевого поведения. // Вестник КГУ. 2016. С. 96.
8. Тулитбаева Г.Ф., Политика О.И., Хабибуллина И.Р. Исследование отношения к болезни ребенка и отношений в семьях, воспитывающих детей с сахарным диабетом // Психология. Психофизиология. 2024. Т. 17. № 3. С. 66-74.
9. Хабибуллина И.Р. Коррекция эмоционального фона пациентов с постинсультным состоянием // В сборнике: Проблемы психологического благополучия. материалы Международной научно-практической онлайн-конференции. Екатеринбург, 2023. С. 376-380.

© Новожилова А.Ю., 2025

УДК 316.6

СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЛИЧНОСТЬ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО

Паламарчук Родион Александрович

Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии РФ,

курсант 5 курса

Санкт-Петербург

Научный руководитель - Белюшина Ирина Валентиновна

Аннотация: Данная статья посвящена анализу влияния стилей семейного воспитания на формирование личностных характеристик военнослужащих и их поведение в профессиональной деятельности. В работе рассматриваются четыре основных стиля воспитания: авторитарный, авторитетный, распускающий (либеральный) и безучастный (отстраненный). Статья подчеркивает связь между семейным воспитанием и такими профессиональными качествами военнослужащих, как дисциплина, ответственность, инициативность, стрессоустойчивость и умение работать в команде, что важно для успешного выполнения служебно-боевых задач.

Ключевые слова: стиль семейного воспитания, воспитание военнослужащих, личность военнослужащего, психологические особенности.

Формирование личности человека – сложный многогранный процесс, который во многом определяется условиями его воспитания в семье. Семейное воспитание оказывает существенное влияние на развитие психологических качеств, личностных характеристик и способов взаимодействия с миром. Особенно важно это для военнослужащих, поскольку их служебная деятельность связана с высоким уровнем ответственности, стрессами, необходимостью самостоятельного принятия решений и повышенными требованиями к психологической устойчивости.

Психологи выделяют несколько основных стилей семейного воспитания, которые имеют специфические особенности и последствия для формирования личности человека:

1. Авторитарный стиль воспитания – характеризуется тем, что родители (либо один из них) предъявляют строгие требования к ребенку, часто прибегают к наказаниям, осуществлению жесткого контроля без особого объяснения причин. Воспитание основано на жесткой дисциплине и беспрекословном послушании, с минимальным учетом мнения ребенка, на подавлении его инициативы и развития самостоятельности. Военнослужащие, воспитывавшиеся в семьях с данным стилем воспитания,

в большинстве своем строго соблюдают уставные нормы и команды, могут быть очень пунктуальны и требовательны к себе и окружающим, но в первую очередь – из-за боязни наказаний или совершения ошибок. При столкновении с непредвиденными ситуациями могут проявлять жесткость и прямолинейность, отказываться от поиска креативных решений, они предпочитают строго следовать правилам и алгоритмам. В стрессовых ситуациях военнослужащие, воспитанные авторитарным стилем, могут испытывать внутреннее напряжение и неумение брать на себя ответственность за принятие решений. В связи с этим, авторитарный стиль воспитания в семье, с одной стороны, может сформировать дисциплинированность, пунктуальность и некоторую степень ответственности, но чреват риском развития тревожности или жесткости, а также отсутствием навыков самостоятельного принятия решений.

2. Авторитетный (демократический) стиль воспитания отличается тем, что родители устанавливают ко всем членам семьи ясные правила, объясняют их, выслушивают мнение каждого, в том числе и ребенка, поощряют проявления самостоятельности и инициативы, создают атмосферу доверия, уважения и поддержки. В будущем такие военнослужащие активно участвуют в принятии решений, часто в подобных ситуациях создаются возможности для проявлений лидерских качеств, умений мотивировать команду. При решении нестандартных ситуаций военнослужащие, воспитанные в семьях с подобным стилем, ищут оптимальный выход и альтернативный план действий, не боятся экспериментировать и принимать самостоятельные решения. Такие военнослужащие, как правило, эффективно взаимодействуют с командирами, сослуживцами и подчиненными, легко находят общий язык с ними. Они способны отстаивать свою точку зрения, проявляя уверенность и тактичность, но могут и уступить в решении. Таким образом, авторитетное воспитание способствует развитию уверенности, коммуникативных навыков и лидерских качеств, однако может вызывать сложности в быстром реагировании на меняющиеся ситуации, а также при отсутствии сильной мотивации к несению службы может приводить к конфликтности, низкой саморегуляции и неприятию правил.

3. Распускающий (либеральный) стиль характеризуется тем, что родители предоставляют ребенку большую свободу, очень мало контролируют или устанавливают границы; воспитание характеризуется отсутствием строгих правил и дисциплины, безнаказанностью и вседозволенностью. Такой стиль иногда приводит к излишней свободе и отсутствию дисциплины. У таких детей могут развиваться недостатки в самодисциплине, ответственности и способности к планированию. В военной сфере это может выражаться в недостатке организованности и трудностях в соблюдении строгих правил. У военнослужащих, воспитанных либеральным стилем воспитания, наблюдаются трудности с соблюдением

уставных требований, что проявляется в скорости и правильности выполнения поставленных задач. Они проявляют низкую организованность, забывчивость о сроках или строгих инструкциях. Отсутствие дисциплины в семье может сказаться на несформированности умений справляться со стрессовыми ситуациями в период прохождения службы, так как данные военнослужащие избегают ответственности или проявляют эгоизм к поставленным задачам.

4. Безучастный (отстраненный) стиль – характерные особенности данного стиля семейного воспитания проявляются в том, что родители проявляют минимальное участие в воспитании детей, эмоционально отстранены от них, не вникают в положение их дел. Воспитание практически отсутствует, что может приводить к недостатку эмоциональной поддержки, педагогической запущенности, родители недостаточно участвуют в жизни ребенка. Такие дети нередко страдают от низкой самооценки, испытывают трудности с установлением доверительных отношений и могут страдать от психологических проблем. В ходе несения службы в будущем у них могут проявляться сложности в установлении доверия с коллегами и командованием. Военнослужащие могут испытывать трудности в управлении стрессом, могут быть равнодушными в ситуациях, требующих эмоциональной отдачи, у них наблюдаются затруднения в установлении доверительных отношений с товарищами или командованием. В повседневной деятельности в основном пассивны, могут проявляться признаки апатии, а также склонность к социальному одиночеству.

Таким образом, влияние семейного воспитания на личность военнослужащих – важный фактор, определяющий их успешность в несении воинской службы и психологическую устойчивость. В связи с этим, важно учитывать особенности семейного воспитания военнослужащих, чтобы обеспечить их эффективную адаптацию к условиям воинской службы и развитие личностных ресурсов. Знание и понимание этих связей важно как для психологической поддержки, так и для разработки программ развития личностных и профессиональных качеств военнослужащих.

Командующему составу после изучения стилей семейного воспитания каждого военнослужащего, рекомендуется проводить психологические консультации и тренинги, направленные на развитие компетенций, компенсирующих возможные негативные последствия неблагоприятных стилей воспитания, и способствующих формированию гармоничной и устойчивой личности.

Список литературы

1. Белюшина И.В. Особенности социализации курсантов военных вузов войск национальной гвардии Российской Федерации // Научное мнение. - №6. – 2023. – С. 65-69.
2. Торкунова О.И., Петровская М.В., Машин В.Н. Социально-психологические особенности стилей воспитания в семьях военнослужащих. // Современные проблемы науки и образования. - №3. – 2016. – С.307-310.
3. Черных Н.А. Адаптация военнослужащих срочной службы. // Сибирский медицинский журнал. - № 51. – 2011. – С. 273-274.

© Паламарчук Р.А., 2025

УДК 373.6:317.212

**ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САООПРЕДЕЛЕНИЮ У СТАРШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**

Первунецких Андрей Дмитриевич

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет*

*Факультет психологии и физической культуры
бакалавр 3 ГО*

Челябинск

Научный руководитель – Шаяхметова Валерия Каусаровна

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования уровня готовности к профессиональному самоопределению у учащихся старших классов. Результаты показали, что для большинства старшеклассников характерен средний уровень сформированности готовности к профессиональному самоопределению, что свидетельствует о наличии базовых представлений о профессиональном выборе при недостаточной их конкретизации и уверенности. На основе полученных данных разработаны рекомендации для учащихся, родителей и педагогов.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, старшие школьники, готовность к выбору профессии, профориентация, карьерные ориентации.

В условиях стремительных социально-экономических изменений, цифровизации экономики и трансформации рынка труда проблема профессионального самоопределения старших школьников приобретает особую значимость [15, с. 37]. Выбор профессии является не только

решением о будущем роде занятий, но и важнейшим этапом личностного становления, определяющим дальнейшую жизненную траекторию человека [11, с. 94]. Однако современные подростки часто сталкиваются с трудностями в этом процессе: неуверенностью, страхом ошибки, недостатком информации о профессиях и влиянием внешних факторов, таких как ожидания родителей и социальные стереотипы [10, с. 65; 15, с. 105].

Готовность к профессиональному самоопределению понимается как интегративное психологическое образование, включающее совокупность знаний, умений, мотивов и личностных качеств, обеспечивающих осознанный и ответственный выбор профессии [12, с. 102]. Е.А. Климов определяет ее как состояние внутренней подготовленности личности к совершению осознанного профессионального выбора, основанного на адекватной самооценке, знании мира профессий и способности соотносить свои возможности с требованиями профессиональной деятельности [8, с. 90].

Старший школьный возраст (15-17 лет) является важнейшим периодом для формирования профессиональной готовности. В это время происходят качественные изменения в когнитивной, эмоциональной и мотивационной сферах, учебная деятельность приобретает профессиональную направленность, а ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная [1, с. 84; 17, с. 156].

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и эмпирическое изучение уровня готовности к профессиональному самоопределению у старших школьников.

Перед исследованием была сформулирована следующая гипотеза: готовность к профессиональному самоопределению старших школьников характеризуются средним уровнем сформированности.

Исследование проводилось в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный и контрольно-обобщающий. В работе применялись теоретические методы (анализ психолого-педагогической литературы, синтез) и эмпирические методы (констатирующий эксперимент, тестирование).

Для диагностики были использованы следующие методики:

1. «Диагностика профессиональной готовности» А.П. Чернявской [16], направленная на оценку уровня готовности по пяти субшкалам: автономность, информированность, принятие решения, планирование, эмоциональное отношение.

2. «Профиль» Г.В. Резапкиной [14] для выявления профессиональных интересов и склонностей к различным сферам деятельности (по типологии Е.А. Климова).

3. «Якоря карьеры» В.Э. Винокуровой [3], основанная на концепции Э. Шейна и позволяющая определить карьерные ориентации (профессиональная компетентность, менеджмент, автономия и др.).

Выборку исследования составили 20 учащихся 10-го класса МАОУ «Лицей № 67 г. Челябинска» в возрасте 16-17 лет (11 девочек и 9 мальчиков).

Анализ результатов по методике А.П. Чернявской показал следующее распределение по общему показателю профессиональной готовности: высокий уровень выявлен у 35% испытуемых (7 чел.), средний – у 55% (11 чел.), низкий – у 10% (2 чел.). Это свидетельствует о том, что большинство старшеклассников находятся на среднем уровне сформированности готовности, что характеризуется наличием базового понимания своих профессиональных предпочтений при недостаточной их конкретизации и уверенности в выборе.

Детальный анализ по субшкалам выявил ряд особенностей:

1. По шкале «автономность» 50% испытуемых показали высокий уровень, что говорит о способности к самоопределению и отделению своих целей от целей окружающих.

2. По шкале «информированность» лишь 5% продемонстрировали высокий результат, а 35% – низкий, что указывает на дефицит знаний о мире профессий и трудности с соотношением этой информации со своими особенностями.

3. По шкалам «принятие решения» и «эмоциональное отношение» преобладали средние значения (70% и 55% соответственно), что отражает трудности в выборе единственного профессионального пути и амбивалентное эмоциональное отношение к процессу выбора.

4. По шкале «планирование» 50% учащихся показали высокий результат, что свидетельствует о хорошо развитом умении ставить цели и планировать их достижение.

Результаты методики Г.В. Резапкиной («Профиль») распределились следующим образом: 35% испытуемых (7 чел.) имеют одну ярко выраженную профессиональную склонность, что говорит о высокой готовности к самоопределению; 45% (9 чел.) имеют несколько выраженных склонностей, что указывает на активный поиск и процесс формирования готовности; 20% (4 чел.) не имеют ярко выраженных склонностей, что свидетельствует о низкой мотивации к профессиональному выбору.

Данные методики В.Э. Винокуровой («Якоря карьеры») показали, что 45% старшеклассников (9 чел.) имеют один тип ярко выраженных карьерных ориентаций (высокий уровень готовности), а 55% (11 чел.) – несколько выраженных ориентаций (средний уровень готовности). Это

означает, что более половины опрошенных находятся в процессе поиска своих профессиональных ценностей и приоритетов.

Таким образом, результаты всех трех методик подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что готовность к профессиональному самоопределению у старшеклассников характеризуется средним уровнем сформированности.

На основе полученных результатов были разработаны рекомендации для основных участников процесса профессионального самоопределения.

Рекомендации для учащихся старших классов:

1. Формирование личностной рефлексии. Целесообразно выполнение упражнений, нацеленных на выявление индивидуальных ресурсов («Мои сильные стороны») и структурирование предпочтений («Карта интересов»).

2. Активное накопление профессиональных знаний. Рекомендуется целенаправленное изучение актуальной информации о рынке труда через официальные порталы, профильные издания и непосредственное взаимодействие с учебными заведениями в рамках дней открытых дверей.

3. Приобретение практического опыта. Ключевым элементом является включение в профессиональные пробы, волонтерские программы и краткосрочные стажировки, что позволяет апробировать теоретические представления на практике в рамках подобных инициатив.

4. Развитие проектного мышления. Эффективным инструментом является освоение техник стратегического планирования и построения жизненных перспектив, например, через создание эссе «Профессиональный автопортрет».

Рекомендации для родительского сообщества:

1. Создание среды психологической поддержки. Важно культивировать в семье атмосферу открытого диалога о карьерных перспективах, минимизируя оценочные суждения и давление.

2. Организация информационного сопровождения. Родителям рекомендуется выступать в роли координатором в процессе сбора и критического анализа данных о профессиях, используя метод «Профессионального исследования».

3. Стимулирование практической деятельности. Необходимо способствовать получению подростком реального профессионального опыта через организацию тематических экскурсий («День в профессии») или содействие в трудоустройстве на период каникул.

4. Развитие мета когнитивных навыков. Полезно совместное освоение алгоритмов принятия взвешенных решений с применением актуализирующих техник, таких как «Дерево решений».

Рекомендации для педагогических работников:

1. Интеграция интерактивных форматов. Целесообразно обогащение учебного процесса имитационными играми, проблемными семинарами и организацией встреч с носителями профессий.
2. Реализация диагностического подхода. Систематическое применение профориентационного инструментария позволяет выявлять динамику интересов и склонностей обучающихся.
3. Внедрение проектных технологий. Организация деятельности, моделирующей профессиональные ситуации, предоставляет школьникам возможность апробировать различные роли.
4. Оказание консультационной поддержки. Педагогам отводится важная роль в предоставлении актуальной информации о тенденциях на рынке труда и перспективных образовательных траекториях как учащимся, так и их родителям.

Результаты проведенного исследования позволяют констатировать, что процесс профессионального самоопределения у большинства современных старшеклассников характеризуется переходным состоянием. Несмотря на наличие общих представлений о направлении будущей деятельности, у учащихся наблюдается недостаточная дифференциация профессиональных интересов, ограниченность знаний о спектре существующих профессий и одновременная актуализация нескольких, зачастую конкурирующих, карьерных сценариев.

Полученные данные подтверждают необходимость системной и комплексной профориентационной работы, направленной на развитие самопознания, расширение знаний о профессиях и формирование практического опыта. Слаженное взаимодействие педагогов, родителей и самих учащихся является залогом успешного профессионального самоопределения и построения осознанной профессиональной траектории в условиях динамичного рынка труда.

Список литературы

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология профессионального становления / Г. С. Абрамова. – Москва: Академия, 2017. – 288 с.
2. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. – Москва: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
3. Винокурова, В. Э. Профессиональное самоопределение: теория и практика / В. Э. Винокурова. – Санкт-Петербург: Речь, 2016. – 256 с.
4. Гурова, Е. В. Профориентационная работа в школе / Е. В. Гурова. – Москва: Просвещение, 2020. – 175 с.
5. Дубровина, И. В. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению / И. В. Дубровина // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 1. – С. 5-13.

6. Жуковская, В. И. Диагностика профессиональных намерений старшеклассников / В. И. Жуковская. – Санкт-Петербург: Речь, 2018. – 144 с.
7. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Москва: Академический проект, 2003. – 336 с.
8. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Москва: Академия, 2004. – 304 с.
- Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 308 с.
9. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека / А. Б. Орлов. – Москва: Академия, 2012. – 272 с.
10. Осницкий, А. К. Психология самостоятельности / А. К. Осницкий. – Москва: Институт психологии РАН, 2019. – 320 с.
11. Профориентация: как помочь подростку с выбором профессии [Электронный ресурс] // Портал психологических изданий PsyJournals. – URL: <https://psyjournals.ru/proforientation> (дата обращения: 11.11.2025).
12. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н. С. Пряжников. – Москва: Академия, 2007. – 320 с.
13. Резапкина, Г. В. Психология и выбор профессии / Г. В. Резапкина. – Москва: Генезис, 2015. – 208 с.
14. Савченко, М. Ю. Профориентация. Личностное развитие / М. Ю. Савченко. – Москва: Вако, 2021. – 240 с.
15. Чернявская, А. П. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения / А. П. Чернявская. – Москва: Юрайт, 2018. – 186 с.
16. Эльконин, Д. Б. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – Москва: Педагогика, 2019. – С. 277-295.

© Первунецких А.Д., 2025

УДК 316.647.5-053.6(=161.1)"2017/2022"

**ДУХОВНО–ПРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ
РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ (ПО ДАННЫМ ВСЕМИРНОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ, 2017-2022 гг.)**

Полухина Елена Дмитриевна

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии*

*Студентка 3 курса,
lenapoluhina46@gmail.com*

Оганян Ани Гагиковна

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии*

*Студентка 3 курса
aniohanyan585@gmail.com*

Научный руководитель – Бородина Ангелина Владимировна

Аннотация: в статье представлены результаты анализа духовно-нравственных ценностей современной российской молодежи, основанные на данных 7-й волны Всемирного исследования ценностей (World Values Survey). Исследование на основе вторичных эмпирических данных выявило ключевые тенденции в области семьи, религии, социального доверия и воспитания. В работе также прослеживается межпоколенческое сравнение. Полученные результаты демонстрируют устойчивость традиционных ценностей, таких как семья, ответственность и хорошие манеры.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, молодежь, семья, религия, социальное доверие.

Актуальность изучения духовно-нравственных ценностей молодежи обусловлена ее ключевой ролью в воспроизводстве социальной структуры и инновационном развитии общества. Как отмечают исследователи, молодое поколение не пассивно воспринимает сложившиеся нормы, а активно их трансформирует, тем самым определяя будущие пути развития общества [1, с. 483]. В научной литературе духовно-нравственное воспитание описывается как многоуровневое явление, истоки которого – в семье, а развитие – в системе образования [2, с. 3]. Цель нашей работы – на основе вторичных данных социологических исследований проанализировать конкретные формы существования духовно-нравственных ценностей в сознании современной российской молодежи.

Методология основана на вторичном анализе данных Всемирного Исследования Ценностей, в частности результаты 7-й волны (2017-2022гг.),

и интерпретации статистических распределений. Проанализированы значения переменных, характеризующие религиозные установки, семейные ценности, уровень социального доверия и определенные качества, которые необходимо воспитать в ребенке. Выборка WVS для России в 7-й волне составила 1838 респондентов, из них 482 человека в возрасте до 29 лет [3].

Ключевая роль семьи в системе ценностей молодежи находит убедительное подтверждение в данных World Values Survey. Согласно результатам исследования, подавляющее большинство респондентов в возрасте до 29 лет демонстрирует высокую степень значимости этой переменной – 72,9% опрошенных определяют для себя семью как «очень важную» ценность, в то время как 25,2% склоняются к варианту «скорее важна». Таким образом, доля молодежи, рассматривающей семью в качестве значимого жизненного приоритета, достигает 98,1% [4].

Показательно, что уровень доверия к собственной семье среди молодого поколения является предельно высоким (92,5%). Наблюдаемая тенденция согласуется с выводами Гайфуллина Андрея Юрьевича, социолога из Башкортостана, который отмечает, что «сохранение достаточно высокой значимости семьи и детей для большей части молодежи является особенностью ценностных ориентаций молодого поколения» [1, с. 485]. Проведенный анализ позволяет утверждать, что семья продолжает выполнять функцию фундаментального института, обеспечивающего первичную социализацию и выступающего основным источником эмоциональной поддержки для индивида.

Среди молодого поколения наблюдается распространенность веры в Бога, однако ее уровень уступает показателям, характерным для старших возрастных когорт. Согласно WVS, 64,4% респондентов до 29 лет ответили утвердительно на вопрос о вере в Бога. Для сравнения, в группе 50 лет и старше этот показатель составляет 75,8% [4]. Указанная возрастная динамика свидетельствует о постепенной трансформации религиозных практик в межпоколенческом ракурсе, при этом религия все равно является значимым элементом мировоззрения большинства молодых людей.

Что касается уровня доверия к людям иной религии в молодежной среде, то его нельзя назвать высоким. Полное доверие к последователям иных религий выразили лишь 3,8% опрошенных, тогда как частичное доверие характерно для 35,5%. При этом более половины (51,2%) относятся к ним с недоверием («не очень» или «совсем не» доверяют) [4]. Подобная ситуация демонстрирует одну из ключевых особенностей в формировании системы духовно-нравственных ценностей современной молодежи – ее избирательность и ориентацию преимущественно на свою конфессиональную группу. Анализ качеств, которые респонденты считают важными для воспитания детей, предоставляет возможность реконструировать их собственные нравственные приоритеты и представлений о желаемой поведенческой модели. Например, чувство

ответственности обладает высокой значимостью для всех возрастных когорт, включая и молодежь. Согласно полученным данным, среди респондентов до 29 лет 66,9% отметили его как важное [4]. Столь высокий показатель позволяет заключить, что данная норма прочно укоренена в системе социальных норм молодого поколения.

В ходе рассмотрения следующего показателя были обнаружены значительные расхождения в оценке важности хороших манер между поколениями. Для молодых респондентов это качество является более важным (66,0%), чем для представителей старшей возрастной группы (50 лет и более – 51,3%) [4]. Для современной молодежи установленные правила и нормы поведения в процессе социального взаимодействия не теряют своей значимости, а могут даже приобретать новое звучание и обретать большую актуальность. Толерантность и уважение к другим людям, напротив, имеют обратную корреляцию с возрастом. Среди молодежи до 29 лет это качество считают важным 50,1% опрошенных, в то время как в группе 50+ этот показатель выше – 56,8% [4]. Следовательно, несмотря на процессы глобализации, ценность толерантности и уважения к различиям не является безусловным приоритетом для молодого поколения в сравнении со старшими когортами, что коррелирует с выявленным ранее низким уровнем доверия к людям иной религии.

Таким образом, система ценностей современной молодежи представляет собой многогранный феномен. В ней устойчивые традиционные ориентиры, такие как значимость семьи, ответственность и соблюдение норм этикета, сочетаются с избирательным усвоением таких принципов, как межконфессиональная и межличностная толерантность, при одновременном сохранении низкого уровня обобщенного социального доверия. В результате возникает совокупность нравственных установок, способная регламентировать повседневные социальные практики и, так скажем, задавать параметры дальнейших путей общественного развития.

Список литературы

1. Гайфуллин А. Ю. Трансформация ценностных ориентаций современной молодежи: социологический анализ / XXI Уральские социологические чтения. Социальное пространство и время региона: проблемы устойчивого развития : материалы Международной научно–практической конференции, Екатеринбург, 15–16 марта 2018 года / Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Институт государственного управления и предпринимательства, Уральское отделение Российского общества социологов. Екатеринбург: Автономная некоммерческая организация высшего образования "Гуманитарный университет", 2018. С. 483–486.

2. Пташко Михаил Николаевич, Бородина Ангелина Владимировна Духовно–нравственное воспитание молодежи // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. 2014. №43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno–pravstvennoe–vospitanie–molodezhi–1> (дата обращения: 03.11.2025).

3. Haerpfer, C., Inglehart, R., Moreno, A., Welzel, C., Kizilova, K., Diez-Medrano, J., Lagos, M., Norris, P., Ponarin, E. & Puranen B. (2022): World Values Survey Wave 7 (2017-2022) Cross-National Data-Set. Version: 4.0.0. World Values Survey Association. DOI: doi.org/10.14281/18241.18

4. World Values Survey Wave 7 (2017–2022) // WVS Database. URL: <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp> (дата обращения: 03.11.2025). Выборка: 482 респондента.

© Полухина Е.Д., 2025

УДК 37.091.25:37.018

НАКАЗАНИЕ И ПОощРЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ЭВОЛЮЦИЯ И ИННОВАЦИИ

Прибыткова Софья Евгеньевна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа отечественной филологии

Бакалавриат 3 ПО-РКИ-301Б

Уфа

Научный руководитель – Талыпова Аида Чингизовна

Аннотация: В статье представлен исторический экскурс и анализ развития системы наказания и поощрения от Средневековой Руси до наших дней. Большое внимание уделяется требованиям к современной школе, новейшим разработкам и профессионально-личностным качествам учителя, которые связаны с выбором стимулирующих методов в школе.

Ключевые слова: наказание, поощрение, ФГОС, личность учителя, геймификация.

В настоящее время вопрос о применении поощрения и наказания является актуальным в современной педагогике и требует грамотного подхода учителя к организации воспитательного процесса.

Воспитание в России прошло долгий и многогранный путь развития, отражая изменения в обществе, религии и философских взглядах. Средневековая Русь, как следует из «Домостроя», характеризовалась суровыми методами, где физические наказания рассматривались как неотъемлемая часть воспитательного процесса: «Казни сына своего от

юности его и покоит ты на старость твою... аще бо жезлом биеши его, не умрет, но здрав будет» [Гордин 1971, С. 5].

С принятием христианства и формированием государственности, наряду с религиозным учением, появляются и более мягкие подходы. «Поучение Владимира Мономаха» (1096 г.) подчеркивает ценность образования, любви к Богу и труда, описывая методы обучения как «не яростно, не жестокостью, не гневом, но разнovidным страхом к любовным обычаям, сладким поучением и ласковым рассуждением». Однако в эпоху Московского государства (XIV–XVII вв.) православная педагогика, вновь воплощенная в «Домострое», вернулась к идеалам воспитания «в страхе Божьем» и «строгой дисциплине», подразумевая «систематические наказания, физические в том числе».

XVIII век ознаменовался коренным пересмотром образовательных подходов, особенно при Петре I и Екатерине II. Целью стало воспитание «светского, полезного государству человека». При Петре I были основаны первые светские школы, где наказания достигали крайних мер, вплоть до «смертной казни» за побег. Екатерина II, под влиянием идей Просвещения, сместила акцент с телесных наказаний на формирование добродетелей: «страха Божьего, трудолюбия, учтивости, благопристойности...».

XIX столетие стало периодом активных дискуссий о дисциплине и наказаниях. Официальная система образования допускала суровые меры, включая «розгу, ссылку в солдаты, исключение». Однако прогрессивные педагоги, такие как Н.И. Пирогов, боролись с физическими наказаниями, заявляя, что «розги уничтожают в ребенке стыд». Экспериментальные школы, как Василеостровская школа В.П. Острогорского и Л.Н. Модзалевского, стремились к полному отказу от наказаний, а школа Л.Н. Толстого строилась на «полной свободе и доверии». Глубокое осмысление проблемы предложил К.Д. Ушинский, выступавший за «отказ от „педагогике страха“, предлагая вместо наказаний «разумную деятельность и гуманность», а в качестве мер – замечание и снижение отметки, отдавая предпочтение убеждению словом и личному примеру.

На рубеже XIX–XX веков педагогика активно исследовала природу наказаний. П.Ф. Каптерев настаивал на необходимости научного изучения «причинно-следственных связей в воспитании и обучении», рассматривая наказания как одно из средств достижения воспитательных целей. И.А. Сикорский развивал направление «целостной стратегии руководства чувствами», направленной на преобразование эмоций. При этом Конради в «Исповеди матери» предостерегал об опасности «одуряющей методичности мягкокарательных мер», способных, как и розги, «создавать тихих, обезличенных и лишенных всякой инициативы людей».

Социалистическая революция ознаменовалась полным запретом наказаний в советской школе, провозглашая «дух подлинного товарищества и сотрудничества». Поощрение не отрицалось, но его формы были

переосмыслены. А.П. Пинкевич отвергал традиционные награды, считая, что «одобрение старших, товарищей или воспитателей, их оценка, их радость наряду с внутренним признанием хорошо исполненного дела - вот что должно вознаграждать воспитываемого» [6, с. 66], противопоставляя им «нездоровое честолюбие» от «различных отличий, отметок, похвальных листов».

В конце XX века активно развиваются подходы, основанные на сотрудничестве и гуманизации. Акцент смещается на сравнение текущих успехов ученика с его прошлыми достижениями, щедрую похвалу и поддержку. Ребенок становится «полноправным участником педагогического процесса», а главными методами становятся «поддержка, поощрение самостоятельности и создание атмосферы доверия». Со становлением современного общества методы наказания и поощрения трансформировались в «стимулирующие», направленные не на подавление личности, а на ее коррекцию.

Современная российская школа, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), стремится к формированию гармонично развитой личности. Школа обязана воспитывать: гражданскую идентичность и патриотизм, нравственные качества и толерантность, ценности здоровья и безопасности, экологическую культуру и семейные ценности в обучающемся, чтобы соответствовать национальным идеалам российского общества.

Данная задача реализуется исходя из современных требований к школе, от них зависит выбор и эффективность методов наказания и поощрения. Рассмотрим наиболее разработанную классификацию Гордина Л. Ю. в его монографии «Поощрения и наказания в воспитании детей», которая основана на двух взаимосвязанных критериях: направленности воздействия и формах реализации. Пусть формулировки и некоторые темы в ней являются устаревшими, однако ее общее содержание остается актуальным и для нынешней системы образования.

I. Классификация по направленности воздействия

Выделяются три основные категории:

1) Воздействие на права детей. Эта категория включает динамику предоставления и ограничения свободы, самостоятельности и привилегий ребенка. Данный аспект напрямую связан с формированием у обучающихся ответственности и гражданской позиции.

· Поощрение через расширение прав.

· Наказание через ограничение прав.

2) Воздействие на обязанности. Данная категория фокусируется на поручениях, ответственности и задачах, возлагаемых на ребенка, что коррелирует с целями формирования готовности к саморазвитию и трудового воспитания.

· Поощрение через расширение обязанностей.

Наказание через назначение дополнительных обязанностей.

3) Воздействие на моральный статус. Этот вид воздействия наиболее сильно вызывает к сознательности ребенка и влиянию общественного мнения, что соотносится с требованиями по воспитанию нравственных качеств и гражданской идентичности.

Поощрение через моральное одобрение. К данной категории относятся похвала, благодарность, внесение в списки почета, а также публичное признание заслуг.

Наказание через моральное осуждение. К данной категории относятся выговор, замечание, коллективное осуждение, применяемые при нарушении норм поведения или моральных принципов.

II. Классификация по формам реализации

Формы поощрения и наказания определяются способом организации и логикой их применения, отражая практическую сторону реализации воспитательных мер в современном образовательном процессе.

1) Форма по логике «естественных последствий». Представляет собой наиболее простую и интуитивно понятную связь между поступком и его результатом, что делает ее эффективной в формировании ответственности.

2) Традиционные формы. Это устоявшиеся, «узаконенные» меры, которые, будучи более сложными, часто демонстрируют выраженный воспитательный эффект и могут использоваться для поддержания школьных традиций.

3) Форма экспромта. Представляет собой уникальные, индивидуальные и неожиданные педагогические воздействия, применяемые в специфических ситуациях для достижения яркого воспитательного эффекта.

Например, ученик, который, пытаясь избежать ответственности за опоздание, придумал неправдоподобную историю, может быть «наказан» приказом о проведении «конкурса на самую небывалую историю опоздания», где его история станет эталоном. Данный пример, как и оригинальный, через юмор и абсурд демонстрирует нелепость его поведения. Однако Гордин предостерегает и подчеркивает недопустимость использования экспромта, унижающего человеческое достоинство.

Перечисленные методы относятся к относительно устоявшимся и активно используемым в школьной практике. Однако современный мир стремительно меняется, технологии развиваются, а вместе с ними и темп жизни. «Современные школьники - «поколение онлайн» - требуют особых подходов и методик. Большинство подростков сегодня прагматичны, им чужды романтизм и чувство долга. Для них материальные ценности, социальная успешность и комфорт важнейшие жизненные установки. Современные школьники, прекрасно владеющие интернет-технологиями, живущие в быстро меняющейся информационной среде, с трудом отличают добро от зла, полагая что «добро - это когда мне хорошо» [7, с. 3]. Таким

образом, нынешние дети хорошо отзываются на информацию, касающуюся их напрямую.

Учитывая прагматизм и ориентацию на успех, ученики больше склоняются к поощрениям, которые конкретные, ощутимые и связанные с личной выгодой или комфортом.

К таковым можно отнести «учебные кредиты» или бонусы, накопительные системы, которые можно обменять на что-то желаемое (например, пропуск домашнего задания, дополнительные дни отдыха, возможность выбрать тему проекта). В условиях развития инновационных технологий и ИКТ активно набирает обороты такое явление, как «геймификация».

Карл М. Капп. в своей работе «Геймификация обучения и преподавания: игровые методы и стратегии обучения и воспитания» дает такое определение данному термину: «геймификация – это использование игровых механик, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей, мотивации к действию, содействия обучению и решения проблем. Ее цель состоит в том, чтобы создать игру, в которую ученики захотят вкладывать свои умственные способности, время и энергию.» [8, с. 42-43] Технология игры включает уровни, получение значков, систему очков, результаты и временные ограничения. Важно отметить наличие правил в игре. Правила разработаны специально для того, чтобы ограничить действия игрока и сделать игру управляемой. Так, игра становится не только увлекательной формой обучения, но и демонстрацией необходимости следования определенным правилам.

Отдельно следует сделать акцент на значимости визуального аспекта данной технологии. Для современных школьников, окруженных цифровым контентом, эстетика – не просто украшение, а необходимость. Наглядные изображения, схемы, правила говорят на языке, понятном цифровому поколению, упрощая усвоение сложных концепций. То, как эстетически воспринимается человеком опыт, во многом влияет на его готовность принять геймификацию.

С визуальной составляющей в образовании связан такой метод, как визуализация успеха. Визуализация позволяет сделать успех ощутимым. Когда ученик создает схему своей исследовательской работы, модель или инфографику, он не просто выполняет задание, а материализует и структурирует свой познавательный успех, переводя его в формат, понятный для других. Таким образом, визуализация трансформирует восприятие образовательного процесса. Она превращает ее из процесса, ориентированного на оценку учителя, в процесс, ориентированный на создание личного значимого продукта, что напрямую связано с переживанием успеха и с дальнейшей положительной мотивацией.

Кроме того, визуализация учебных достижений напрямую связана с профориентацией, поскольку учит школьников эффективно представлять свои успехи – ключевой навык для любой современной профессии. Создавая визуальные проекты, учащиеся пробуют себя в роли дизайнеров, аналитиков и маркетологов, понимая, какая деятельность им ближе.

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод о направленности современной педагогики в сторону компьютеризации оценочной системы. При этом не следует забывать о человеческом факторе, в частности, о личностных и профессиональных качествах учителя, таких как доброжелательность, справедливость, ответственность, творчество и инициативность. Именно от этих качеств зависит восприятие учениками стимулирующих мер, а также объективная оценка деятельности обучаемых.

История методов наказания и поощрения прошла долгий путь: от розг до рейтинговых систем, к подлинно гуманистическому подходу. Выбор того или иного приема был обусловлен, прежде всего, целью обучения и ценностями конкретной эпохи, а не нравственным совершенствованием учащегося. Результат от применения современных «стимулирующих» методов может быть выявлен не сразу, их механизм более сложный, однако они в большей степени являются личностно-ориентированными.

Список литературы

1. Аранова Светлана Владимировна, Ежкова Ирина Борисовна. Формирование у школьников умений визуального представления образовательных результатов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-shkolnikov-umeniy-vizualnogo-predstavleniya-obrazovatelnyh-rezultatov> (дата обращения: 10.11.2025).
3. Гордин, Лев Юльевич. Поощрения и наказания в воспитании детей [Текст]. – Москва : Педагогика, 1971. – 200 с. : 21 см.
4. Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли Учеб. по спец. 031000 "Педагогика и психология", 031300 "Социал. педагогика", 033400 "Педагогика" / А.Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2003. – 400 с. ил.; 22. – (Учебник для вузов); ISBN 5-305-00100-5.
5. Министерство просвещения Российской Федерации. (2021). Приказ от 31 мая 2021 года №287 „Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования“.
6. Пинкевич А.П. Педагогика / Проф. А.П.Пинкевич. – М. : Работник просвещения, 1924-1925. – 24 см.
7. Теплова Елена Феликсовна Особенности воспитательной работы в современной российской школе // Этнодиалоги. 2022. № 3 (69). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospitatelnoy-raboty-v-sovremennoy-rossiyskoy-shkole> (дата обращения: 10.11.2025).

8. Kapp K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. – John Wiley & Sons, 2012.

© Прибыткова С.Е., 2025

УДК 159.9

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДОМИНИРОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ВОЗДЕЙСТВИИ МУЗЫКИ

Селина Лада Алексеевна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

*Ассистент кафедры психологического сопровождения и клинической
психологии*

Мохова Арина Игоревна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

студент 4 ГО

Уфа

Аннотация: в статье анализируется воздействие текстов песен на эмоциональное состояние человека на основе современных зарубежных исследований. Раскрывается, что вербальный компонент оказывает более сильное воздействие на настроение по сравнению с мелодией. Отмечается, что музыка используется для эмоциональной регуляции преимущественно при негативных переживаниях, в то время как в повседневной жизни служит фоновым сопровождением. Рассматривается различие между активным и пассивным прослушиванием и их влияние на когнитивные процессы.

Ключевые слова: музыка, эмоциональная регуляция, тексты песен, настроение, когнитивные процессы.

Музыка среди молодёжи стала неотъемлемой частью повседневной жизни, превратившись в своего рода «ежедневный ритуал». Обращение к музыкальному сопровождению происходит повсеместно и почти при каждом виде деятельности: на улице, в общественном транспорте, дома или на учёбе, во время занятий спортом, прогулки, работы и т.д. Музыка помогает молодым людям расслабиться и отвлечься от повседневных забот,

создает особую атмосферу в любой ситуации, а самое главное помогает абстрагиваться от внешних факторов.

По оценке J'son and Partners Consulting, объем рынка музыкального стриминга в России по итогам 2024 года достиг 38,01 млрд рублей, что на 51% превышает показатели 2023 года. Рынок устойчиво растет два года подряд [1]. Это подтверждает спрос и актуальность на музыкальное сопровождение, ведь потребление музыки людьми растёт с каждым годом ещё больше, учитывая, сколько времени люди проводят в наушниках и как долго слушают музыку ежедневно, нельзя отрицать её влияние на психику человека.

В исследовании Randall, W. M., и Rickard, N. S. (2016) были сделаны ряд интересных выводов, которые в большинстве своём опровергали устоявшиеся суждения о причинах прослушивания музыки, а также конкретизировали опыт коллег, исследовавших эту область.

Так, проведя исследование на выборке из 327 человек (249 женщин, 78 мужчин; возраст от 13 до 51 года, $M = 21,02$ года; $SD = 6,18$) они пришли к выводам, которые существенно отличались от результатов предыдущих работ. Первое важное открытие касалось частоты эмоциональных причин прослушивания. В отличие от предыдущих исследований, утверждавших, что эмоциональные причины такие как улучшение настроения или расслабление, являются наиболее важными и частыми, данное исследование показало, что они составляют лишь малую часть всех случаев прослушивания музыки, тогда как категория «других» причин достигала 58%. Ключевым наблюдением стало то, что эмоциональные причины становились доминирующими именно при негативном настроении слушателя: если в общей выборке они составляли лишь 32% случаев прослушивания, то при плохом самочувствии их доля возрастала до 59% [2].

Таким образом, музыку для регуляции эмоций люди выбирают преимущественно тогда, когда чувствуют грусть, уныние или усталость, а не постоянно. Что касается самых распространённых причин прослушивания, то неожиданно лидером оказалась фоновая музыка, составившая почти 20% всех случаев. Вместе с причинами «для развлечения» и «чтобы уменьшить скуку» эти три пассивные причины прослушивания составили около 40% всех музыкальных эпизодов [2], тем самым подтверждая, что в повседневной жизни музыка чаще используется не как инструмент регуляции эмоций, а как фоновое сопровождение обычной деятельности.

В исследовании также не удалось выявить существенных различий в том, как часто люди слушают музыку по эмоциональным причинам, в зависимости от пола или возраста [2], хотя ранние работы указывали на то, что именно подростки и женщины привержены обращаться к музыке для саморегуляции. Авторы считают, что выводы могли быть неточными из-за

влияния гендерных стереотипов и социальных ожиданий, в особенности проявляющихся при ретроспективных опросах и в самоотчётах испытуемых.

Основные выводы, которые были рассмотрены, наводят на мысль: если музыка в основном используется в качестве фонового сопровождения, означает ли это, что её воздействие на человека в таком случае минимально?

Особенно интересно рассмотреть этот вопрос в контексте песен. Как правило, люди отдают предпочтение песням с текстами, отражающих их настроение или, напротив, изменяющих их эмоциональный фон, например, улучшая его; а не музыке, состоящей лишь из приятной мелодии и ритма. Даже слушая песни фоном, люди невольно могут обращать внимание на отдельные фразы или слова, которые в момент прослушивания лучше всего резонируют с их мыслями, чувствами и эмоциями, а также улавливать эмоциональный посыл песни, который формируется благодаря симбиозу мелодии, текста и голоса исполнителя.

Согласно недавнему исследованию 2024 года, опубликованному в журнале *Psychology of Music*, тексты песен оказывают гораздо более сильное влияние на настроение по сравнению с мелодией. В ходе эксперимента участники слушали разные версии одной и той же грустной песни: изолированную мелодию без слов, только текст без музыки, и оригинальную версию. Все три варианта значительно снижали показатели настроения у слушателей, однако изолированные тексты и оригинальная версия песни снижали настроение сильнее, чем просто мелодия. Более того, исследователи отметили, что семантическое содержание текстов – то есть сам смысл слов – упоминалось участниками значительно чаще как причина изменения настроения, чем вокальная выразительность или музыкальные характеристики [3].

Соответственно, слова в песне являются не просто дополнением к мелодии, а зачастую главным носителем эмоционального воздействия. Следует обратить на это особое внимание, особенно в нынешних реалиях, когда распространена культура массового потребления, молодежь может ежедневно слушать более десятки треков, но не всегда обращать внимание на то какой посыл сейчас обрабатывает наш разум.

Можно предположить, что влияние музыки на человека во многом определяется содержанием песни, и тем какое настроение оно передаёт слушателю. Например, композиции с позитивными и воодушевляющими словами способствуют расслаблению, улучшают настроение и снижают уровень тревожности. Исследование, в котором было проведено два многоуровневых метаанализа, показало, что музыкальные интервенции, особенно с позитивным эмоциональным содержанием, эффективно уменьшают стресс и тревогу, а также оказывают положительное влияние на

физиологические показатели стресса, снижая уровень кортизола и частоту сердечных сокращений [4].

Тем самым, послания надежды, любви и внутренней силы, могут служить источником вдохновения и поддержки, выбирая определённые песни в период жизненных трудностей, люди используют музыку как форму эмоциональной самопомощи, находя в текстах отклик своим внутренним потребностям.

Обратим внимание на нейровизуализационные исследования. Эксперимент с использованием функциональной магнитно-резонансной томографии (фМРТ) показал, что восприятие грустной музыки активирует у слушателей с высоким уровнем эмпатии целую сеть мозговых областей, связанных с сочувствием, воображением и визуальной репрезентацией. Исследователи обнаружили, что у таких людей повышается активность зон головного мозга, связанных с переживанием сострадания и эмоций [5].

Иными словами, музыка не просто передает информацию – она запускает глубокие эмоциональные и эмпатические процессы в мозге, позволяя нам буквально «прочувствовать» переживания, описанные в тексте. Это означает, что не только музыка, но и слова в песнях могут вызывать у нас эмпатический отклик, как если бы мы непосредственно общались с человеком, переживающим описанные в песне эмоции. Происходит осознание чьей-то боли или радости, позволяя сопереживать их вместе с лирическим героем.

Однако здесь мы сталкиваемся с парадоксом. С одной стороны, исследования убедительно доказывают значительное влияние текстов на эмоции. С другой стороны, некоторые люди могут вообще не вслушиваться в слова песни и в их посыл, даже когда, казалось бы, знают текст наизусть.

Этот феномен можно объяснить через различие между активным и пассивным слушанием музыки. Согласно исследованиям, при активном слушании височная доля мозга (первичная слуховая кора) показывает повышенную активность, а области, отвечающие за память, эмоции и распознавание паттернов, становятся очень вовлечёнными в процесс восприятия. Личность сознательно анализирует музыку, вслушивается в слова, соотносит их с собственным опытом. Пассивное же слушание менее требовательно к когнитивным ресурсам, но всё равно влияет на мозг незаметными способами.

Исследование Saito и соавторов (2012) показало, что при восприятии знакомых песен слова и мелодии обрабатываются в мозге частично отдельно. Когда участники сосредотачивались на тексте, активировались области, связанные с речевой и смысловой обработкой, а при фокусе на мелодии – области, отвечающие за восприятие звуков и ритма. При совместном восприятии слов и музыки включались структуры, обеспечивающие их интеграцию в единое целое [6].

Из этого следует, что даже если человек знает текст, в конкретный момент восприятия он может слушать преимущественно мелодию, а не смысловую нагрузку слов, особенно если внимание не сфокусировано на словах. Но именно при активном внимании к лирике вербальные области могут быть включены сильнее, чем при простом «фоновом» прослушивании.

Однако, что происходит, когда мы вообще не фокусируемся ни на чём конкретном, а просто позволяем музыке играть на фоне? Влияют ли на нас тексты, которые мы сознательно не обрабатываем?

В основном, влияние прослушивания музыки в фоновом режиме чаще всего изучается в сочетании с выполнением задач, которые требуют от человека умственных усилий. Например, исследования показывают, что музыка с текстами способна отвлекать, когда задача требует высокой концентрации: слова песен мешают удержанию информации в рабочей памяти и конкурируют с вербальной обработкой основной задачи – особенно если человек читает или пишет. В эксперименте Shih и соавторов (2012) участники выполняли задания на внимание под разные типы фоновой музыки: результаты показали, что песни с текстами снижали точность выполнения, тогда как инструментальная музыка не оказывала значимого влияния [7].

Ещё один важный нюанс: музыка без текстов вряд ли вызовет сложные социальные эмоции, такие как гнев, стыд, вина или ревность. Инструментальная музыка обычно способна вызывать только базовые эмоции – счастье, грусть, умиротворение, возбуждение. А вот тексты расширяют эмоциональную палитру музыки, позволяя ей затрагивать весь спектр человеческих переживаний, включая самые тонкие и социально обусловленные чувства. Такой вывод можно сделать исходя из ранее рассмотренного исследования, показывающее, что сочетание музыки и слов активирует не только слуховые, но и семантические и эмоциональные сети мозга [5].

Проведённый анализ работ позволяет выделить несколько ключевых выводов: музыка чаще становится инструментом эмоциональной регуляции в периоды негативных переживаний, тогда как в повседневной жизни она преимущественно выполняет роль звукового фона. Слова песен оказывают более выраженное влияние на эмоциональное состояние, чем сама мелодия, а направление этого воздействия во многом зависит от смыслового содержания текста – от воодушевляющего и позитивного до меланхоличного и подавленного. При этом, даже при пассивном прослушивании мозг продолжает обрабатывать вербальные сигналы, что может снижать когнитивную продуктивность во время выполнения интеллектуально сложных задач.

Вопрос о том, каким образом тексты песен влияют на эмоциональную сферу человека, остаётся открытым и требует дальнейших эмпирических исследований. Особый интерес представляет изучение долговременных последствий регулярного воздействия песенных текстов различной эмоциональной направленности на психическое состояние слушателей.

Список литературы

1. Рынок стриминговых музыкальных сервисов России. 2022–2024 годы. Прогноз до 2029 года: аналитический отчет / J'son & Partners Consulting. – Москва: JSON.TV, 2025. – Режим доступа: <https://json.tv/analytic/rynok-strimingovyh-muzykalnyh-servisov-rossii-2022-2024-gody-prognoz-do-2029-goda/> (дата обращения: 16.10.2025).
2. Randall, W. M., & Rickard, N. S. (2016). Reasons for personal music listening: A mobile experience sampling study of emotional outcomes. *Psychology of Music*, 45(4), 479-495. <https://doi.org/10.1177/0305735616666939> (Original work published 2017).
3. Pond, N., & Leavens, D. (2023). Comparing effects of sad melody versus sad lyrics on mood. *Psychology of Music*, 52(2), 217-230. <https://doi.org/10.1177/03057356231189680> (Original work published 2024)
4. de Witte, M., Spruit, A., van Hooren, S., Moonen, X., & Stams, G. J. (2019). Effects of music interventions on stress-related outcomes: a systematic review and two meta-analyses. *Health Psychology Review*, 14(2), 294-324. <https://doi.org/10.1080/17437199.2019.1627897>
5. Taruffi, L., Skouras, S., Pehrs, C., & Koelsch, S. (2021). Trait Empathy Shapes Neural Responses Toward Sad Music. *Cognitive, affective & behavioral neuroscience*, 21(1), 231–241. <https://doi.org/10.3758/s13415-020-00861-x>
6. Saito, Y., Ishii, K., Sakuma, N., Kawasaki, K., Oda, K., & Mizusawa, H. (2012). Neural substrates for semantic memory of familiar songs: is there an interface between lyrics and melodies?. *PloS one*, 7(9), e46354. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0046354>
7. Shih, Y. N., Huang, R. H., & Chiang, H. Y. (2012). Background music: effects on attention performance. *Work (Reading, Mass.)*, 42(4), 573-578. <https://doi.org/10.3233/WOR-2012-1410>

© Селина Л. А., Мохова А.И., 2025

УДК 159.9

ФЕНОМЕН КРИЗИСА ДОВЕРИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Сергеева Ангелина Маратовна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

студент 4 ГО

Уфа

Научный руководитель - Селина Лада Алексеевна

Аннотация: В данной статье рассмотрены ключевые аспекты формирования кризиса доверия в условиях социальной неопределенности. Особое внимание уделено исследованию доверия, его понятию, функциям, а также взаимосвязи с неопределенностью. Проанализированы механизмы возникновения кризиса доверия в контексте социальной неопределенности и его последствия для психического здоровья индивида. На основе проведенного исследования выявлены основные факторы возникновения кризиса доверия и было выделено его определение.

Ключевые слова: доверие, социальная неопределенность, кризис доверия, anomia.

В условиях быстрого темпа развития общества и глобальных перемен в мире человечество все чаще сталкивается с ситуацией социальной неопределенности, которая способствует формированию кризиса доверия у людей. К примеру, из-за напряженных отношений в мире, экономическая система претерпевает свою нестабильность, создавая участникам бизнес-процессов дефицит ресурсов, что приводит к сокращению производства и с подвигает к безработице, тем самым снижая чувство доверия людей и заставляя их испытывать тревогу и страх насчет сохранности рабочего места.

Согласно социологической энциклопедии, социальная неопределенность описывается как нестабильное состояние, в котором находится общество или социальная группа в условиях кризисов, социальных реформ, характеризующихся деформацией всех привычных структур и морально-нравственных устоев [13]. Ее возникновение обусловлено сочетанием различных факторов, которые напрямую связаны с непредсказуемостью общественных процессов и трудностью их прогнозирования.

Проявление общественной нестабильности возникает в различных сферах жизни: социальной, экономической, политической, духовной, тем самым она становится неотъемлемым процессом в существовании человека,

оказывая прямое влияние на когнитивную, эмоционально-волевою, поведенческую сферы психики, создавая препятствия для психологического благополучия личности.

В ситуации этого неблагоприятного воздействия человек начинает испытывать тревогу, стресс, страх, апатию, что в конечном счете приводит личность к снижению мотивации, нарушению самооценки, когнитивному искажению, возникновению как кризиса идентичности, так и кризиса доверия [1].

Французский социолог Эмиль Дюркгейм в своей работе «Самоубийство: социологический этюд» дал понятие аномии, которая в свою очередь описывалась как «состояние общества, при котором происходит распад, ослабление или исчезновение социальных норм, ценностей и правил, регулирующих поведение людей» [3]. Аномия определяется неустойчивым положением общества, в котором происходит разложение моральных качеств людей в системе общественных отношений. Основными причинами возникновения аномии являются внезапные социальные изменения и недостаток материальных благ, который ведет к нестабильности общества, оказывая влияние на психическое составляющее личности.

Исходя из вышесказанного, социальная неопределенность – это колеблющееся состояние в сферах общественной жизни, возникновение которого обусловлено непредсказуемостью общественных процессов и влиянием резких социальных изменений, приводящих к распаду социальных норм и ценностей. Тем самым социальная неопределенность приводит к разрушению сформированного чувства доверия к обществу у людей, вызывая психическое неблагополучие у личности, и в конечном счете приводя ее к кризису доверия.

Зарубежный психолог Эрик Эриксон в своей книге «Детство и общество» предложил теорию психосоциального развития. Исходя из положений его работы, на стадии младенчества происходит формирование базового чувства доверия к окружающему миру. Данный этап характеризуется тем, что ребенок обучается воспринимать общество, как безопасное и стабильное место, а людей в нем, как надежных партнеров [14, с.112].

Умение индивида доверять окружающему миру является продуктом опыта социального взаимодействия. Общественная неопределенность ведет к деградации условий, которые необходимы для развития доверия, а также подрывает уже сформировавшееся чувство у взрослых.

Следовательно, социальная неопределенность создает положение, приводящее к эрозии первичной стадии психосоциального развития, создавая конфликт между доверием и недоверием на уровне общества.

Для понимания «кризиса доверия» необходимо постичь сущность самого доверия, исследовать его характеристику, для этого обратимся к следующим авторам:

С. Робинсон определял доверие как «ожидания, предположения или веру (убеждение) в вероятность того, что будущие действия другого будут выгодными, благоприятными и, по крайней мере, не нанесут ущерба интересам другого» [5, с.48]. Исходя из этого определения можно понять доверие является верой личности в добропорядочность действий общества, которые будут нести позитивный характер и не повлияют на жизненные приоритеты человека.

Зарубежные авторы, такие как Н. Луман, Р. Левицки, Д. Макалистер, Р. Бисс, Л. Хосмер характеризовали доверие как [6]:

1. Действия на основе ожидания, связанные с риском;
2. Ожидание безопасной и благоприятной ответной реакции другого;
3. Ожидание честности в поведении других;
4. Ожидание предсказуемости, надежности и отзывчивости, заботы о благосостоянии другого человека;
5. Уверенность в подтверждении ожиданий и доброжелательности другого.

Польский социолог П. Штомпка, выделял следующие функции доверия [13]:

1. Доверие стимулирует общительность;
2. Доверие способствует коммуникации и преодолению синдрома «плюралистического невежества»;
3. Доверие способствует толерантности;
4. Доверие укрепляет связи между сообществом и отдельным человеком;
5. Доверие способствует уменьшению издержки трансакции.

Основываясь на данных функциях, можно заметить, что основополагающей ролью доверия является снижение неопределенности и хаоса в обществе. Благодаря чему складывается предсказуемая и надежная среда для сотрудничества в обществе.

Скрипкина Т. П. определяла доверие к миру как «специфический субъектный феномен, сущность которого состоит в специфическом отношении субъекта к различным объектам или фрагментам мира, заключающимся в переживании актуальной значимости и априорной безопасности этих объектов или фрагментов мира для человека» [11, с.97].

В своей работе Ломаковская И. С. отметила, что доверительные отношения личности являются условием взаимодействия человека с миром, с одной стороны, и условием его субъектности, с другой [7].

Стоит отметить, что способность человека доверять окружающему миру играет важную роль в адаптации человека к меняющимся обстоятельствам жизни. Доверие служит основой для выстраивания общественных отношений с миром и позволяет личности ощущать защищенность и спокойствие.

Исходя из вышесказанного можно выделить основное понимание «доверия». Доверие – это сформированное чувство веры личности к различным объектам и субъектам окружающего мира, основанное на убеждении в предсказуемости и стабильности общества, проявляющееся в ожидании безопасного пребывания в социуме и уверенности в добродетели окружающих.

В статье Романовой Н. А. указано, что «неопределенность становится главной характеристикой трансформирующихся обществ и условием формирования доверия. Доверие, сформированное в условиях неопределенности, весьма проблематично, поскольку не имеет под собой почвы, твердого основания. Но доверие есть необходимое условие социального взаимодействия, без него люди превращаются в автоматизированных индивидов, неспособных к социальной жизни» [10].

Исходя из этого, доверие – это ответная реакция на неопределенность, а сама неопределенность – это условие для развития доверия.

Социальная неопределенность порождает потребность общества в чувстве доверия. В предсказуемых условиях доверие не несет в себе актуальной значимости для общественности, а в ситуации, где прогнозирование затруднено или невозможно, доверие играет ключевую роль в общественных отношениях.

С помощью доверия человек уменьшает для себя субъективную неопределенность, что приводит к образованию двух исходов, где в благоприятном варианте – неопределенность снижается и создает зону стабильности, а в неконструктивном исходе – неопределенность усиливается и создает изоляцию, приводя общество к кризису доверия.

В этой взаимосвязи, где неопределенность рождает доверие, а доверие укрощает неопределенность, скрывается кризис доверия. Он наступает в момент разрыва синергии этого взаимодействия, когда неопределенность переходит допустимые границы, а ответная реакция на нее становится недостаточной для ее ослабления.

Сформированное чувство доверия к общественным структурам и системам воспринимается человеком как надежная и устойчивая организация общественных отношений, авторитет которой складывался на протяжении веков.

Примерами социальной неустойчивости являются: революционные потрясения, колебания в экономике, трансформации политических систем, искажение фактов в СМИ, пандемии и другое. Социальная неопределенность порождает предпосылки для дестабилизации общественных отношений, приводя граждан к эрозии доверия к устоявшимся системам.

Феномен кризиса доверия в условиях социальной неопределенности проявляется в утрате чувства доверия у личности к социальным институтам.

Он проявляется в различных сферах общественной жизни, так, например, кризис доверия в политической сфере будет связан с утратой уверенности в своем государстве. В области экономики – это будет проявляться в нежелании вступать в деловые контакты одних предпринимателей с другими. В духовной сфере это будет выражаться в искажении представлений человека о морали, о ценности образования, и о его мировоззрении в целом, а кризис доверия в социальной сфере заключается в отсутствии веры в общество, и в тех, кто управляет им.

То, что раньше казалось для человека устойчивым и стабильным, в ситуациях критических изменений теряет свою незыблемость, подрывая репутацию устоявшейся системы, и оказывает негативное влияние на психику человека.

В связи с дестабилизацией общества и разрушением сложившихся систем, формируется кризис доверия к социальным институтам. Личность начинает испытывать трудности в эмоционально-волевой, когнитивной и поведенческой сферах [1]. Это проявляется в тревоге, дискомфорте, апатии, вызванных ощущением неопределенности и нестабильности социальных систем. В ситуации кризиса человек склонен к принятию иррациональных решений, поскольку в первую очередь им движут эмоции. Недоверие к окружающим и социальным нормам заставляют человека избегать поиска социального взаимодействия и обращения к общественным институтам, что в конечном счете приводит к аномии.

Исходя из всего перечисленного можно сделать следующий вывод: феномен кризиса доверия в условиях социальной неопределенности – это разрыв взаимосвязи доверия и неопределенности, когда доверие не может справиться с критическими изменениями в привычно сложившейся системе общества, снижая устоявшийся уровень уверенности к общественным структурам и социуму, и проявляющийся во всех сферах общественной жизни.

Список литературы

1. Алишев Б.С. Психика и преодоление неопределенности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihika-i-preodolenie-neopredelennosti/viewer>
2. Васильев В.В. Социальная неопределенность: о феномене, понятии и актуальности проблемы // Вестник. Серия «Философские науки». 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-neopredelennost-o-fenomene-ponyatii-i-aktualnosti-problemy/viewer>
3. Дунаева Е.А. Изменение образовательного потенциала молодежи в условиях социальной неопределенности // Вестник Тюменского государственного университета. 2007. №2. URL:

https://elib.utmn.ru/jspui/bitstream/ru-tsu/32978/1/vestnikTyumGU_2007_2_93_101.pdf

4. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд / Пер. с фр. с сокр.; Под ред. В. А. Базарова. – М.: Мысль, 1994. – 399 с.

5. Клейберг Ю.А. Социальная неопределенность личности как фактор девиантного поведения // Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches. 4-5, 2015. URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-psycology-2015-4/1-klayberg.pdf>

6. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия; Российская академия наук, Институт психологии. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 564 с. – ISBN 978-5-9270-0126-2

7. Леонова И.Ю. Доверие: понятие, виды и функции // Вестник Удмуртского университета. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/doverie-ponyatie-vidy-i-funktsii/viewer>

8. Ломаковская И.С. Особенности кризиса доверия старшеклассников беженцев и вынужденных переселенцев на этапе самоопределения в новой социокультурной среде: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Рост. гос. ун-т. - Ростов-на-Дону, 2005. – 193с.

9. Макаров А.В., Пономарев Ю.Ю. Кризис доверия: проблемы измерения, общественные ценности и иные детерминанты // ЭКО. 2023. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-doveriya-problemy-izmereniya-obschestvennye-tsennosti-i-inye-determinanty/viewer>

10. Осьмук Л.А. Социальная неопределенность и метаморфозы современного общества // Идеи и идеалы. 2010. №4. URL: https://ideaidealy.nsuem.ru/storage/uploads/2012/02/L.A.Osmuk_.pdf

11. Романович Н.А. Доверие как культурный феномен в ситуации неопределенности // Международный научный журнал «Символ науки». 2015. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/doverie-kak-kulturnyy-fenomen-v-situatsii-neopredelennosti/viewer>

12. Скрипкина Т.П. Психология доверия / Психология доверия: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с. – ISBN 5-7695-0647-4

13. Смакотина Н. Л. Неопределенность социальная / Социологическая энциклопедия. М.: Мысль, 2003. С. 42

14. Штомпка П. Доверие - основа общества / Петр Штомпка: пер. с пол. Н. В. Морозовой. – М.: Логос, 2012. – 440с.

15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э. Эриксон; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – 2-е изд. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 352 с.

© Сергеева А.М., 2025

УДК 316.6+355.12

ЭФФЕКТ ЗЕЙГАРНИК: ОТ НЕЗАВЕРШЕННОГО ДЕЙСТВИЯ К ЦЕННОСТНЫМ ОРИЕНТИРАМ И СОЦИАЛЬНЫМ УСТАНОВКАМ

Синёва Юлия Николаевна

*Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии
Российской Федерации, г. Санкт-Петербург
skorikova.yuad.jnk2024@mail.ru*

Научный руководитель – Терёхин Роман Алексеевич

Аннотация: В данной статье проводится теоретический анализ классического феномена, открытого Б.В. Зейгарник – эффекта лучшего запоминания незавершенных действий. Цель работы – выйти за рамки когнитивистской трактовки феномена и рассмотреть его в контексте социальной психологии, проанализировав взаимосвязь с ценностными ориентирами и социальными установками (аттитюдами) личности. На основе теоретического синтеза идей школы К. Левина, современных исследований мотивации и теории установки утверждается, что эффект Зейгарник выступает в роли механизма, связывающего когнитивные процессы с мотивационно-ценностной сферой, а также может служить инструментом для диагностики и коррекции социальных установок.

Ключевые слова: эффект Зейгарник, ценностные ориентиры, социальные установки (аттитюды), незавершенное действие, когнитивный диссонанс.

Открытие, сделанное в 1927 году советским психологом Б.В. Зейгарник под руководством Курта Левина, прочно вошло в золотой фонд мировой психологии. Классический эффект Зейгарник заключается в том, что испытуемые примерно в два раза лучше запоминают прерванные задания, чем завершённые.

Объяснение этому феномену в рамках теории поля Левина сводилось к возникновению в системе «личность – задача» специфического напряжения (квазипотребности), которое стремится к разрядке через завершение действия. Пока действие не завершено, система остается напряженной, что и способствует лучшему удержанию этой задачи в памяти [2].

Изначально исследования носили преимущественно когнитивный и общепсихологический характер. Однако потенциал этого феномена выходит далеко за рамки изучения памяти. Социальная психология, изучающая поведение человека в социуме, его установки и ценности, может найти в эффекте Зейгарник мощный объяснительный инструмент. Если

незавершенное простое действие создает психологическое напряжение, то насколько более мощный резонанс должна вызывать незавершенность в реализации фундаментальных ценностей или конфликт между социальными установками?

Целью данной статьи является теоретическое обоснование связи феномена Зейгарник с системой ценностных ориентиров и социальных установок личности.

1. Эффект Зейгарник: от когниции к мотивации:

В своих первоначальных экспериментах Зейгарник показала, что мотивационная составляющая является ключевой. Прерванная деятельность запоминается лучше не сама по себе, а потому, что она создает целевое напряжение. Важным уточнением является то, что этот эффект сильнее проявляется у людей с высокой мотивацией в достижении цели [6].

Это позволяет нам расширить трактовку: эффект Зейгарник – это не просто феномен памяти, а индикатор незавершенной мотивационной структуры. Спустя десятилетия Леон Фестингер в своей теории когнитивного диссонанса, во многом перекликающейся с идеями Левина, показал, что противоречие между когнициями создает психологический дискомфорт, мотивирующий к его уменьшению [5].

Эффект Зейгарник можно рассматривать как частный случай или предтечу этого более общего принципа: незавершенное действие создает диссонанс между намерением («хочу закончить») и реальностью («меня прервали»).

Таким образом, мы переходим от уровня конкретных действий к уровню более устойчивых психических образований. Если простое задание может породить квазипотребность, то базовая человеческая потребность в справедливости, уважении, самореализации или социальной принадлежности, будучи фрустрированной или нереализованной, порождает неизмеримо более сильное и устойчивое напряжение.

2. Ценностные ориентиры как источник «зейгарниковского» напряжения:

Ценности, согласно определению М. Рокича, – это устойчивые убеждения в том, что определенная цель или способ существования предпочтительнее противоположного [4].

Они являются центральными элементами личностной структуры, выполняют функцию регуляторов поведения и критериев для оценки окружающего мира.

Связь с эффектом Зейгарник становится очевидной, когда мы рассматриваем ценности как глобальные, жизненные задачи или проекты. Например, ценность здоровье может реализовываться через незавершенный проект начать регулярно заниматься спортом. Ценность образование – через незавершенную магистерскую диссертацию. Ценность семья – через неразрешенный конфликт с близким человеком.

Такая ценностная незавершенность обладает всеми признаками системы, описанной Зейгарник:

- **Напряжение:** несоответствие между идеальным (желаемым состоянием, определяемым ценностью) и реальным вызывает постоянный психологический дискомфорт.
- **Актуализация в памяти:** мы постоянно прокручиваем в голове незавершенные ценностные конфликты. Мысли о невыполненном обещании (ценность честности), о несправедливой ситуации (ценность справедливости) возвращаются снова и снова, подобно незавершенным заданиям в эксперименте.
- **Стремление к завершению:** это стремление может проявляться в конструктивных действиях (начать наконец-то проект) или в защитных механизмах (девальвация значимости ценности, ее пересмотр), что аналогично попыткам снять напряжение в эксперименте (либо завершив задание, либо получив извне разрешение его не завершать).

Следовательно, эффект Зейгарник можно рассматривать как механизм, обеспечивающий психологическое сцепление между абстрактной ценностью и конкретными поведенческими актами. Незавершенное действие на периферии жизненного пространства индивида получает энергетический заряд от центральной, ценностной системы.

3. Социальные установки и незавершенность действия:

Социальная установка (аттитюд) – это предрасположенность реагировать определенным образом на социальный объект (группу, идею, явление) [3].

Установки, как и ценности, могут находиться в состоянии незавершенности или конфликта, что порождает «зейгарниковское» напряжение.

Можно выделить несколько аспектов этой связи:

3.1. **Незавершенность формирования установки.** Человек сталкивается с новой социальной информацией (например, о политическом кандидате или новой технологии), но не имеет достаточных данных для формирования устойчивого отношения. Это состояние неопределенности, подвешенности, является классическим случаем незавершенного когнитивного действия – составить мнение. Это напряжение мотивирует человека на поиск дополнительной информации, на обсуждение темы с другими, то есть на завершение процесса формирования установки.

3.2. **Конфликт установок.** Ситуация, когда у человека существуют две противоречащие друг другу установки (например, молодой солдат знает о случаях неуставных взаимоотношений в подразделении и понимает, что для успешной борьбы с ними необходимо доложить о нарушениях командиру, однако, одновременно он опасается неправильной оценки такого доклада со стороны сослуживцев). Этот внутренний конфликт, по сути, является незавершенной работой по согласованию своих взглядов. Напряжение от

этого конфликта, регистрируемое как эффект Зейгарник (постоянная актуализация проблемы в сознании), является двигателем для его разрешения через изменение одной из установок, нахождение компромисса или когнитивного искажения.

3.3. Разрыв между установкой и поведением. Классическая проблема социальной психологии, изученная Фестингером. Если человек имеет устойчивую установку, но действует вопреки ей, возникает когнитивный диссонанс [5].

Это – мощнейшая форма незавершенности: действие не соответствует внутреннему плану/установке. Напряжение от этого разрыва требует снятия, что приводит либо к изменению поведения, либо к изменению установки.

4. Практические импликации и перспективы исследований

Понимание связи эффекта Зейгарник с ценностями и установками открывает широкие возможности для прикладной социальной психологии.

- Психологическое консультирование и психотерапия: техники, основанные на завершении незавершенных гештальтов, широко используются в гештальт-терапии. Теоретическая связь с эффектом Зейгарник придает им дополнительную обоснованность.

- Реклама и маркетинг: классический прием незавершенного рассказа или серийной рекламы, где история заканчивается на самом интересном месте, – это прямое использование эффекта Зейгарник для удержания внимания аудитории и формирования устойчивой установки по отношению к бренду. Незавершенность создает напряжение, которое ассоциируется с продуктом, и потребитель бессознательно стремится это напряжение снять, следя за рекламой и совершая покупку как акт завершения.

- Образование и педагогика: Подача учебного материала через проблемные ситуации, создающие когнитивный конфликт (незавершенность знания), активирует эффект Зейгарник и повышает мотивацию учащихся к поиску решения, делая процесс обучения более эффективным [1].

- Социальное влияние и пропаганда: Манипулятивные техники могут использовать этот эффект, создавая у аудитории ощущение незавершенной «угрозы» или «несправедливости», которую может «завершить» только предлагаемый манипулятором лидер, партия или идеология.

Заключение

Проведенный анализ демонстрирует, что эффект Б.В. Зейгарник, будучи фундаментальным психологическим феноменом, не ограничивается сферой памяти и когнитивных процессов. Он является важным мотивационным механизмом, пронизывающим различные уровни

человеческой психики – от решения простых задач до реализации сложных ценностных ориентиров и формирования социальных установок.

Ценности и установки, будучи ядром личности, при их фрустрации, конфликте или нереализованности порождают мощное психологическое напряжение, которое, по своей природе, является «зейгарниковским». Это напряжение служит двигателем личностного развития, социального поведения и когнитивной переработки информации, направленной на восстановление внутреннего равновесия.

Таким образом, теория Зейгарник предоставляет нам ценный концептуальный мост, соединяющий когнитивную, мотивационную и социальную сферы психики.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.
2. Зейгарник Б.В. Теория личности К. Левина. М., Изд-во Моск. Унта, 1981, 118 с.
3. Майерс Д. Социальная психология. – 11-е изд. – СПб.: Питер, 2020. – 800 с.
4. Рокич М., Гранд Ж.В. Крупное тестирование в Америке // Психология сегодня. – 1984. - № 18. - С. 34-41.
5. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. – СПб.: Ювента, 1999. – 318 с.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.

© Синёва Ю.Н., 2025

УДК 316.77-053.6:004.588.3

КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, УВЛЕКАЮЩИХСЯ ВИЗУАЛЬНЫМИ НОВЕЛЛАМИ

Соловьева Виктория Дмитриевна

*Самарский национальный исследовательский
университет имени академика С. П. Королёва*

Бакалавриат 4ГО

Самара

Научный руководитель – Самыкина Наталья Юрьевна

Аннотация: В статье описываются результаты исследования связи коммуникативных особенностей, переживаний одиночества и вовлеченности в визуальные новеллы. Визуальные новеллы представляют собой вид электронной литературы, автором которой становится пользователь, который может менять ход сюжета, включать новых героев, добавлять сюжетные линии, конфликты, события. В исследовании показано, что люди, играющие в визуальные новеллы, отличаются низким уровнем доверия окружающим, не всегда способны выражать свои чувства, а также переживают одиночество в семейных отношениях.

Ключевые слова: визуальная новелла, одиночество, коммуникативные потребности, видеоигры.

Виртуальный мир становится частью мира реального и транслирует свои ценности, установки, правила, создает тренды и культурные нормы. Возникают совершенно новые, не имеющие аналога в так называемой аналоговой реальности, события и объекты. Примером таких самобытных явлений можно назвать визуальные новеллы. Каков психологический портрет человека, выбирающего жанр с глубоким погружением? Влияют ли на выбор какие-то особенности в межличностных потребностях и уровне одиночества или разницы с не играющими людьми нет?

«Визуальная новелла – это особый вид интерактивной электронной книги, которая характеризуется наличием линейно или нелинейно развивающегося сюжета с минимальным игровым компонентом, а также включает в себя от двух до трех составляющих: визуальную (анимированные изображения), литературную (текст) и звуковую (опционально)» [1, 2, 3].

Визуальная новелла, как книги или другие виды игр, может разделяться на жанры по сюжету, в зависимости от предпочтений и желаний автора, давая игрокам прочувствовать большой спектр эмоций и получить множество впечатлений [4]. Чтобы сделать игрока ИВН(интерактивной визуальной новеллы) не просто зрителем, но соучастником пути героя,

проходящего внутри сюжета инициацию, разработчиками применяются определенные стратегии вовлечения.

Текстовая и визуальная составляющие погружают игрока и позволяют экспериментировать с исходами событий, порождая при этом реальные эмоции и переживания. Виртуальная реальность, таким образом, становится реальной по возникающим у пользователя переживаниям.

Есть вероятность, что поведение пользователя, степень его вовлеченности в сюжеты визуальных новелл, активность в подобных играх имеет связь с его личностными особенностями, коммуникативными потребностями и установками, активностью в социальных контактах и ситуациях. В профессиональном психологическом пространстве есть мнение, что через подобные визуальные новеллы игроки частично удовлетворяют свои коммуникативные потребности и восполняют недостаток общения в реальности, и это может являться ведущим мотивом вовлечения в мир визуальных новелл.

Основываясь на опыте взаимодействия с пользователями подобных ресурсов и данных немногочисленных публикаций, мы предположили, что люди, играющие в визуальные новеллы, отличаются от тех, кто не выбирает данный жанр, по уровню переживаемого одиночества и удовлетворенности коммуникативных потребностей.

В. Шутц выделял три основных сферы межличностного взаимодействия: включение, контроль и аффект. Потребности в этих сферах часто зависят от раннего опыта человека и могут сильно влиять на то, как личность выстраивает отношения с другими и насколько уверена в себе и других. [5]

Одиночество рассматривалось множеством авторов, но единого понимания феномена нет, так как оно очень разностороннее. Не все одиночество это отрицательные переживания, но возможность выбирать сильно влияет на развитие личности и ее существование в обществе. Р. Вайсс выделяет разные сферы человеческих взаимоотношений, в которых может проявляться одиночество, от сферы будет зависеть и переживание этого одиночества и нужные для его преодоления события и механизмы. [6]

Для исследования были выбраны Шкала социального и эмоционального одиночества (SELSA), Опросник межличностных отношений, ОМО (FIRO-B). В нашем исследовании приняли участие 65 человек в возрасте от 19 до 32 лет, из них группа играющих в визуальные новеллы составила 33 человека, а группа не играющих – 32 человека. Большая часть группы играющих вовлечена в популярный сейчас «Клуб Романтики» от компании разработчиков «Your Story Interactive» – сборник разнообразных гибридных новелл, а также иные приложения похожего типа.

Результаты опросников были получены с помощью анонимных электронных форм. В исследовании были задействованы следующие методики – Шкала социального и эмоционального одиночества (Social and

Emotional Loneliness Scale for Adults, SELSA) в адаптации О. А. Екимчик, Т. Л. Крюковой и Опросник межличностных отношений ОМО (Fundamental Interpersonal Relations Orientation-Behaviour, FIRO-B) в адаптации А. А. Рукавишникова. Для математической обработки результатов был применен U-критерий Манна-Уитни.

Во всех случаях уровень одиночества оказался выше у группы играющих, а в сферах межличностных потребностей наоборот – ниже, кроме потребности в контроле. Значения потребностей до 3 считаются низкими, 4-5 пограничными, а от 6 высокими. Пороговыми значениями для SELSA являются 58 для романтического, 32 для семейного и 46 для социального одиночества. По результатам средние значения выборки вошли в средние для методик.

Для выявления значимости всех этих различий между результатами обеих групп был проведен анализ по U-критерию Манна-Уитни. Критические значения p были 350 и 402, результаты между ними признаны находящимися в зоне неопределенности, об их возможной значимости мы рассуждали в рамках того, насколько они близки к критическим значениям.

Значимые различия были выявлены для выраженного поведения в сфере аффекта и семейного одиночества.

В сфере аффекта значимым было признано только различие в выраженном поведении – 341,5. Потребность в выражении аффекта играющих в визуальные новеллы оказалась значимо ниже, чем у тех, кто не играет. Люди со сниженной потребностью в аффекте часто не доверяют окружающим, имеют негативный или отсутствующий опыт, предпочитают не вступать в слишком близкие взаимодействия. Можно предположить, что люди, меньше доверяющие окружению и не ожидающие постоянства, могут выбирать жанр визуальных новелл в виду возможности экспериментировать, не взаимодействуя с настоящими другими, но проигрывая в виртуальном пространстве близкие связи, без страха отвержения, предательства.

Значимой оказалась и разница в уровне семейного одиночества – 258,5, даже по средним значениям он был близок к высокому уровню – 31,66 у играющих против 20,47 у не играющих. Можно сделать предположение, что ИВН выбраны игроками не только по причинам, выделяющим сам жанр, а из-за возможности включения в другую семейную, а также атмосферу тесных взаимосвязей, независимых от родственных отношений. Кроме этого, здесь может оказывать влияние демографическая разница групп, так как молодые люди, которые уже выпустились и работают, могут вынужденно быть в разлуке с семьей и не иметь еще своей.

Наиболее близким к значимости стал результат по объему интеракций в сфере включений – 351 при критическом 350. Значение выраженного поведения в этой сфере также достаточно близко к критическим значениям зоны значимости – 366. По результатам, у играющих в визуальные новеллы значимо ниже желаемая интенсивность межличностного взаимодействия –

вероятно, они реже входят в новые контакты. И с личной стороны, и со стороны других людей они предпочитают избегание включения, не стремятся его искать и будут настороженно относиться к тем, кто ищет с ними взаимодействия.

Также в зоне неопределенности оказались значения шкалы романтического одиночества – 353.3, выше у группы играющих. Стоит отметить, что в форме не было уточнения по статусу отношений испытуемых, поэтому этот вопрос требует более глубокого взгляда и исследования.

Жанр визуальных новелл мало исследован с психологической стороны, поэтому здесь есть большой простор для будущих исследований. Кроме количественного и демографического увеличения выборки, в будущих исследованиях можно было бы рассмотреть и другие черты, влияющие на интерес к жанру, например, креативность и склонность к творчеству, связь с любовью к литературе и иным жанрам видеоигр.

Список литературы

1 Карсканова Н. А. Визуальные новеллы как издательский феномен: магистерская диссертация. Екатеринбург, 2018. 364 л. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/78076/1/m_th_n.a.karskanova_2019.pdf (дата обращения: 04.01.2024).

2 Карсканова Н. А. Визуальные новеллы как современные электронные издания в Японии, США и России // Язык. Текст. Книга: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 19-20 апр. 2018 г. Екатеринбург, 2018. С. 57-66. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/64325/1/lfb-2018-10.pdf> (дата обращения: 04.01.2024)

3 Н. И. Ковалевская, Н. И. Шишкина Белорусский государственный технологический университет ВИЗУАЛЬНАЯ НОВЕЛЛА КАК ФОРМА ИНТЕРАКТИВНОГО ЭЛЕКТРОННОГО ИЗДАНИЯ: ОСОБЕННОСТИ РЕДАКТОРСКОЙ ПОДГОТОВКИ

4 Пугачева, Е. А. Визуальная новелла как медиакоммуникационный продукт [Текст] / Е. А. Пугачева // Медиасреда. – 2024. – № 1. – С. 105-110.

5 Рукавишников А. А. Опросник межличностных отношений (ОМО): методическое руководство [Текст] / А. А. Рукавишников. – Ярославль : НПЦ «Психодиагностика», 1992. – 48 с.

6 Стрижицкая, О.Ю., Адаптация болгарской версии шкалы социального и эмоционального одиночества (SELSA-S) для взрослых и пожилых людей[Текст]/ О.Ю. Стрижицкая (и другие) // Консультативная психология и психотерапия, 2020, 28(4), 79–97.

© Соловьева В.Д., 2025

УДК 37.013.77

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Сорокина Екатерина Дмитриевна,

*ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»,
направление подготовки: 42.03.01 Реклама и связи с общественностью,*

бакалавр, 3 курс

Уфа

Научный руководитель: Крушинова Раушания Радиковна

Аннотация. В данном тексте рассматривается жизнь подростков в сети Интернет, где кибербуллинг и токсичный контент, стали повседневностью. Анализируются корни этих явлений – от анонимности до жажды одобрения. Выводом является: ключ к безопасности лежит не в запретах, а в воспитании самоуважения, уважения к другим и гибкого ума, способного отличать правду от лжи.

Ключевые слова: подростки, социальные сети, цифровые риски, кибербуллинг, психологическая зависимость, критическое мышление, эмоциональный интеллект.

Технологии перекраивают реальность – такова нынешняя эпоха, так вот давно пора сказать прямо, что социальные сети, игры, приложения, мессенджеры для нас теперь полноценная среда обитания.

Редко встретишь подростка без страницы в интернете в 2025 году. По данным исследований, примерно 80% российских школьников каждый день заходят в свои аккаунты. Они там действительно живут: переписываются с друзьями, листают ленту, делятся новостями, спорят, тогда, получается, что большее количество современных подростков погружены в цифровое пространство «с головой», и сами не замечают, как «пролетают» часы за экранами смартфонов [1].

Социальные сети в нынешних реалиях уже прочно закрепились как мощнейший инструмент, выстраивающий и создающий личность подростка, и поэтому появились несколько тревожных моментов, на которые нельзя «закрывать глаза» или их игнорировать.

Подростковый возраст – время экспериментов над собой. Соцсети становятся гигантской лабораторией, где можно примерить любую маску. Но в стремлении собрать больше лайков и комментариев легко раствориться в чужих образах, начать копировать деструктивное поведение, лишь бы чувствовать себя своим. Всё это может привести к настоящей зависимости, очень похожей на другие виды пагубных привязанностей. Подростки

попадают на «крючок» постоянного онлайн-присутствия, расплачиваясь за это своим психическим здоровьем, сном и живым общением.

За анонимностью экрана так легко спрятаться. Кажется, что аватарка – это цифровая маска, которая снимает с тебя ответственность. Возникает опасное ощущение, что в сети всё сойдёт с рук, ведь «интернет всё стерпит» и любое действие можно просто удалить. Эта иллюзия, особенно подкреплённая анонимностью виртуальной толпы, и развязывает руки самой откровенной жестокости. Именно так и рождается та самая травля – кибербуллинг, которая кажется её зачинщикам всего лишь безобидной шуткой.

И что самое тревожное – эта жестокость в сети принимает самые разные, пугающие формы [3]:

– Травля, которая не заканчивается после уроков. Кибербуллинг – это не просто дразнилки в школе. Это систематическое преследование, которое проникает в дом жертвы через экран смартфона, оставляя глубокие шрамы на психике.

– Сообщества, где боль становится нормой. Вместо того чтобы найти поддержку, некоторые подростки находят целые группы, где самоповреждение подаётся как способ справиться с проблемами, и участники лишь подталкивают друг друга к краю.

– Жизнь в розовых очках ленты. Интернет-зависимость – это когда грань между реальным и виртуальным миром стирается, подросток буквально переселяется в сеть, а его настоящая жизнь остаётся за кадром, что ведёт к полному одиночеству.

– Ловушки для неокрепших умов. Экстремисты целенаправленно вербуют подростков, играя на их желании быть частью чего-то значимого и протестовать против системы.

– Токсичный контент под маской помощи. Суицидальные площадки маскируются под сообщества взаимопомощи, но вместо поддержки предлагают отчаявшимся подросткам самые страшные «решения».

– Одержимость жестокостью. Постоянный поток видео и постов, где насилие показывают, как нечто нормальное, неизбежно притупляет чувствительность и формирует искажённую картину мира.

– Игровые ловушки с долгами. Речь не об обычных играх, а о навязчивой рекламе онлайн-казино, которая затягивает подростков в воронку, обещая лёгкий выигрыш, а на выходе оставляя лишь чувство вины и финансовые долги.

Как же быть? Можно, конечно, окружить подростка цифровым частоколом: контролировать историю браузера, ограничивать время в сети, устанавливать родительский контроль. Но это похоже на попытку остановить реку, выстроив на её берегу забор. Вода всё равно найдёт себе

путь. Специалисты всё чаще говорят, что единственная по-настоящему работающая стратегия – это не строить стены, а учить молодых людей плавать в бурном потоке информации и общения.

Вместо того чтобы держать их за руку в цифровом мире, нужно вложить в их внутренний рюкзак прочный нравственный компас. Что это значит на практике? Помочь им вырастить в себе внутренний щит – то самое самоуважение, которое не сломается от одного злого комментария. Заложить фундамент из уважения к другим, который не даст самому превратиться в агрессора. И самое главное, развить гибкий и пытливый ум, способный отличить правду от искусной лжи.

Цифровая грамотность здесь – это не про «кнопки», а про ценности. Это не умение включить компьютер, а наука о том, как остаться человеком в цифровой среде. Как не потерять своё лицо, гоняясь за лайками? Как сохранить свои личные границы и не нарушить чужие? Как отличить искренний совет от манипуляции?

Здесь не обойтись без практики. Подросткам нужны не скучные лекции, а живые тренинги, где они в безопасной обстановке могут потренироваться давать отпор травле, научиться распознавать свои эмоции и управлять ими. Ведь зачастую уход в мрачные уголки интернета начинается с нерешённых внутренних проблем, с одиночества, с которым они не знают, куда прийти.

Исследователь Д.В. Новиков, рассуждая о студентах, настаивает: вузам пора выходить за рамки формального образования. Нужны не просто уроки, а целая культура – практикумы, где учат цифровому этикету, мастер-классы, где в игровой форме показывают, как работают фейки и как им противостоять [4].

Как верно отмечает Захарова Ю.А., ключевыми становятся два навыка: эмоциональный интеллект и критическое мышление [2]. Это не школьные предметы, а жизненные инструменты. Подросток, который понимает свои чувства и умеет анализировать информацию, подобен опытному мореходу – он не боится шторма, потому что знает, как управлять своим кораблём.

Что же остаётся? Нам нужно:

- Научить детей думать своей головой, а не слепо доверять ярким картинкам, чтобы они сами могли рассмотреть, где правда, а где подделка.
- Помочь построить прочный фундамент личности, чтобы не искать его на зыбкой почве чужих одобрений.
- Дать родителям не инструмент слежки, а ключ к доверию. Чтобы ребёнок нёс к ним свои проблемы, а не скрывал их.
- Создать сеть безопасности – доступную и не осуждающую психологическую помощь.

– Не бороться с тьмой, а зажигать свет – создавать в сети такой контент, от которого невозможно оторваться, но который вдохновляет, а не унижает.

В конечном счёте, мы не можем и не должны готовить для них «тепличный», очищенный интернет. Нужно подготовить их к реальному, большому и порой опасному цифровому миру, чтобы, выходя в него, они не терялись, а чувствовали себя как дома – уверенно, осознанно и сохраняя своё человеческое достоинство.

Цифровой мир стал для подростков такой же реальностью, как школа или улица. Они живут в нём – общаются, ищут себя, ошибаются. Мы видим, сколько опасностей ждет их в сети: травля, опасные сообщества, зависимости. Но запретить интернет, всё равно что запретить им дышать. Это невозможно и бессмысленно.

Главное – не ограждать, а учить. Учить отличать правду от лжи, сохранять самоуважение, когда тебя травят, говорить «нет» манипуляциям. Важно, чтобы взрослые не следили за каждым шагом, а стали надежными проводниками – теми, с кем можно говорить обо всем без страха.

Нам нужно вместе создавать пространство, где будет больше «света» – качественного контента, честных разговоров, реальной поддержки. Чтобы любой подросток, оказавшись в сети, чувствовал себя не одиноким путником, а уверенным человеком, который знает дорогу.

Список литературы

1. Есипова А.В. Социальные сети как фактор распространения деструктивного поведения в детской и молодёжной среде / А.В. Есипова, Г.Ф. Гумирова // Научно-прикладные и методические аспекты межведомственного взаимодействия при организации профилактической работы с несовершеннолетними: проблемы и перспективы: материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Набережные Челны, 23 апреля 2025 года. – Казань: Познание, 2025. – С. 97–99.

2. Захарова Ю.А. Потенциальные риски психологической безопасности пользователей социальных сетей // Шаг в науку: сб. науч. ст. М.: Медиагруппа «ХАСК», 2024. С. 462–466.

3. Момот Ю.А. Деструктивное коммуникативное поведение подростков в социальных сетях / Ю.А. Момот // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 68-4. – С. 123–127.

4. Новиков Д.В. Профилактика деструктивного поведения обучающихся высших учебных заведений под влиянием сети Интернет // Педагогическое образование: новые вызовы и цели: VII Международный форум по педагогическому образованию: сб. науч. ст. Казань, 2021. С. 8–19.

5.Шайкова М.В. Профилактика деструктивного поведения несовершеннолетних в социальных сетях / М.В. Шайкова // Тенденции уголовной политики России на современном этапе развития общества: Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой 25-летию кафедр уголовного права и криминологии, уголовного процесса и правоохранительной деятельности, Ижевск, 14–15 марта 2024 года. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2024. – С. 267–274.

© Сорокина Е.Д., 2025

УДК 316.7

КУЛЬТУРА ПОТРЕБЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА: ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ

Среднякова Татьяна Александровна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

Студент 2 курса направления «Социология»

Уфа

Научный руководитель – Садретдинова Эвеллина Винеровна

Аннотация: в статье анализируются особенности трансформация культуры потребления в условиях цифровизации общества в контексте исследовательских концепций З. Баумана и Ж. Бодрийяра. Описаны причины и факторы возникновения феноменов overconsumption и цифрового шопполизма. Показано влияние цифровых технологий и маркетинговых коммуникаций на формирование зависимых потребительских практик. Охарактеризованы предпосылки осознанного потребления, ориентированного на экологичность, рациональность и социальную ответственность.

Ключевые слова: культура потребления, цифровизация, overconsumption, осознанное потребление.

В современном мире культура потребления выступает одним из ключевых элементов социальной структуры, определяющим не только социально-экономические процессы, но и ценностные ориентации индивидов. Сегодня человек пребывает в пространстве постоянных маркетинговых воздействий, формирующих новые модели поведения, связанные с избыточным, импульсивным и нередко бессмысленным потреблением, обусловленным искусственными потребностями. Вместе с

тем в настоящее время зарождается тенденция к осознанному потреблению, ориентированному на рациональность, экологичность и социальную ответственность. В данной статье рассматриваются особенности культуры потребления в условиях цифрового социума, особенности ее трансформации под воздействием цифровизации, выявляются факторы, способствующие оверпотреблению и описываются пути перехода к осознанным потребительским практикам.

Культура потребления – это одно из отражений системы ценностей человека в деятельности, сформированной под влиянием объективных и субъективных факторов определенного типа культуры [6, с. 230]. Это означает, что культура потребления отражает ценности человека в его потребительском выборе, способах организации покупок и использовании товаров / услуг, формируясь под влиянием внешних (особенности экономического развития, процессы глобализации и цифровизации) и внутренних (личностные диспозиции, габитус, идентичность) факторов конкретного общества. Потребление, таким образом, не просто трата денег и использование благ, а способ выразить себя и адаптироваться к культурным нормам эпохи.

Зигмунт Бауман в книге «Текущая современность» объясняет, как мир стал «жидким». Раньше всё было твёрдым: заводы, работа на всю жизнь, чёткие правила. Теперь всё течёт: работа временная, отношения быстрые, границы стёрты. Люди стали свободнее, но и более одинокими. Главное в жизни теперь – потребление. Мы покупаем вещи, чтобы почувствовать себя живыми, чтобы доказать, что мы кто-то. Даже наше тело становится товаром: спортзалы, диеты, пластика – всё для того, чтобы выглядеть правильно, соответствуя определенным эстетическим стандартам. Покупки помогают на миг забыться перед страхом будущего, но эта радость быстро уходит, и необходимо потреблять все больше и больше, чтобы сохранять чувство онтологической безопасности. Происходит атомизация общества, в котором, распадаются социальные связи, люди разобщены и изолированы. В итоге – больше свободы, но и больше тревоги, одиночества и неравенства [2]. Таким образом, по З. Бауману, культура потребления выполняет амбивалентные функции: с одной стороны, она обеспечивает чувство безопасности, позволяя ощущать себя живым и важным, но она же разъединяет людей и держит их в постоянной тревоге. Покупки дают лишь кратковременную радость, заставляя бежать за новым брендом, а общество превращается в толпу одиноких покупателей, людей, которые покупают, чтобы заполнить пустоту внутри себя.

Жан Бодрийяр в своих ранних книгах «Система вещей» и «Общество потребления» анализирует феномен общества потребления. Ж. Бодрийяр показывает, что потребление развивается не из рационального удовлетворения реальных нужд, а из игры знаков. Товары становятся не

столько вещами, сколько символами статуса, отличия, самоидентичности. В этом ключе потребление превращается в своего рода миф, который обещает счастье, равенство, свободу, но на деле обеспечивает поддержание социальной дифференциации и отчуждения, поскольку потребности производятся системой, а не субъектом [5]. Культура потребления, таким образом, формирует ложные ценности, подменяя реальные человеческие потребности стремлением к простому обладанию или демонстрации своего успеха. Она делает человека зависимым от вещей и общественного одобрения, лишая подлинной свободы и индивидуальности. В итоге потребление становится не средством поддержания жизни, а её целью, превращая общество в систему постоянного желания и нехватки.

Культура потребления со временем сильно изменилась. Если раньше вещи служили людям для удовлетворения реальных нужд, то теперь они стали способом самовыражения и показателем статуса. В современном мире, по Бауману и Бодрийяру, человек всё больше определяется тем, что он покупает, а не тем, кем он является. Потребление превратилось в основную форму общения с миром. Через покупки люди ищут признание, комфорт и смысл, но находят лишь временное удовлетворение. Из-за этого культура потребления становится поверхностной, она дарит иллюзию свободы, но делает человека зависимым от вещей и общественного мнения.

С развитием цифровизации эти тенденции усиливаются: если раньше люди покупали вещи в основном оффлайн, то теперь цифровые технологии создают новые привычки, когда покупки происходят в основном в интернете, поддерживаемые персонализированными и управляемыми алгоритмами социальных сетей. Исследователь Е. Ю. Колчин выделяет такой тип цифрового потребителя, как цифровой шопоголик, который не может отказаться от покупок из-за бесконечного потока предложений, гиперперсонализации (всё под тебя), мгновенности покупки и эмоционального триггера (шопинг превращается в способ снять стресс, поднять настроение, заполнить пустоту, как сериал или еда) [3, с. 4]. Таким образом, цифровизация кардинально изменила сферу потребления, усилив доступность и скорость потребления. Теперь социальные сети с помощью алгоритмов сами подсказывают людям, что нужно купить; реклама и медиа не просто показывают товар, а формируют желание быть «как все» или, наоборот, выделяться в рамках трендов, а интернет, в свою очередь, делает покупки виртуальными, массовыми и бесконечными. В результате возникает феномен оверпотребления – избыточного и часто бессмысленного потребления, когда человек покупает не из необходимости, а чтобы испытать кратковременное удовольствие, что ведёт к психологической зависимости.

Кроме этого, в современном мире потребительские практики приобретают все новые и новые черты. Появились новые сценарии поведения: шоуруминг (покупатель смотрит товар в магазине, но покупает дешевле в интернете), вебруминг (покупатель изучает товар онлайн, а покупает в магазине, чтобы потрогать, примерить и сразу забрать). Торговые пространства тоже трансформировались: торговые центры стали теми третьими местами после дома и работы, где есть не только магазины, но и кино, кафе, фуд-корты, детские зоны, выставки, мастер-классы и даже библиотеки. Бутики премиум-класса, например Prada в Нью-Йорке, это уже не магазины, а интерактивные шоу со светом, музыкой, видео, зеркалами с дополненной реальностью, где покупатель примеряет одежду виртуально. Появились рор-уп магазины – временные точки, которые появляются на 1–2 недели, создают эффект эксклюзивности и срочности (купить сейчас, а завтра не будет) [4]. Всё это – управляемая иллюзия свободы, атмосфера с ароматами, музыкой, светом и дизайном создаёт ощущение выбора, но на деле лишь направляет покупательское поведение в сторону, нужную брендам и продавцам. Человек находится в вечном движении, в вечных покупках, постоянно ищет новое, но не находит самое главное – покой, поэтому и рождается альтернатива бесконечной культуре потребления – осознанное потребление.

Идеология осознанного потребления как современная тенденция показывает, как покупатели оценивают товары не только по цене или функциональности, но и по их воздействию на окружающую среду, условиям производства, социальной и этической ответственности компаний-производителей. Бренды всё чаще учитывают эти ожидания, внедряют социально-этические параметры в маркетинг, но при этом молодёжь по-разному воспринимает ценности таких брендов – для одних важнее экологичность и честность, для других остаются значимыми статус и престиж [1]. Иными словами, осознанное потребление подразумевает, что люди стараются покупать только нужное, принимают во внимание воздействие товаров на здоровье и окружающую среду, и выбирают продукты и услуги, которые соответствуют их личным ценностям.

Постепенно люди начинают переходить к осознанному потреблению, потому что устали от ощущения пустоты, которую оставляет оверпотребление. Покупки дают лишь миг радости, а потом – тревогу, одиночество и массу ненужных вещей. Цифровой шопоголизм, зависимость от постоянных покупок – это все заставляет людей чувствовать отчуждение. Постепенно люди видят реальные последствия перепотребления – экологический кризис и горы отходов. Осознанное потребление становится инструментом возвращения контроля: покупать меньше, но лучше,

поддерживать бренды с этикой и экологией, выбирая честность и экологичность, а не тренды.

Таким образом, в условиях цифровизации культура потребления трансформировалась от простого удовлетворения базовых нужд до способа самовыражения, подтверждения своего статуса, выполняя коммуникативные функции. Переход к онлайн-покупкам породил феномен цифрового шопполизма и оверпотребления: бесконечный поток предложений сделал шопинг способом снятия стресса и заполнения пустоты. Новые покупательские практики и торговые пространства создали управляемую иллюзию выбора, направляя покупательское поведение в интересах брендов. В итоге потребление становится поверхностным, виртуальным и массовым, превращая общество в одиноких индивидов, зависимых от вещей и трендов. В ответ возникает осознанное потребление, покупатели все чаще оценивают товары по воздействию на окружающую среду, здоровье, приобретая меньше, но осмысленнее, чтобы вернуть контроль и подлинные ценности.

Список литературы

1. Герасименко В.В. Идеология осознанного потребления и восприятие ценностей бренда // Научные исследования экономического факультета. Электронный журнал. 2021. № 3 (41). С. 7-24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ideologiya-ozoznannogo-potrebleniya-i-vospriyatie-tsennostey-brenda>. DOI: 10.38050/2078-3809-2021-13-3-7-24 (дата обращения: 11.11.2025).

2. Игаева К.В., Николаи Ф.В. Трансформация культуры общества потребления в работах З. Баумана // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. № 65. С. 120-126. doi: 10.17223/1998863X/65/12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-kultury-obschestva-potrebleniya-v-rabotah-z-baumana> (дата обращения: 12.11.2025).

3. Колчин Е.Ю. Трансформация потребительской культуры в условиях цифровизации: социокультурный аспект // Манускрипт. 2025. № 1. С. 253-259. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-potrebitelskoy-kultury-v-usloviyah-tsifrovizatsii-sotsiokulturnyy-aspekt>. <https://doi.org/10.30853/mns20250037> (дата обращения: 11.11.2025).

4. Маркеева А.В., Гавриленко О.В. Трансформация потребительских практик: новые сценарии потребительского поведения и способы организации торговых пространств // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2017. № 2. С. 92-115. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-potrebitelskih-praktik-novye>

stsenarii-potrebitelskogo-povedeniya-i-sposoby-organizatsii-torgovyh-prostranstv (дата обращения: 11.11.2025).

5. Мищенко М.А. Критика общества потребления в ранних трудах Жана Бодрийяра: этико-религиозная оценка // Теологический вестник Смоленской Православной Духовной Семинарии. 2022. № 1. С. 141-157. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kritika-obschestva-potrebleniya-v-rannih-trudah-zhana-bodriyyara-etiko-religioznaya-otsenka> (дата обращения: 12.11.2025).

6. Нархова Е.Н., Нархов Д.Ю. Социология культуры. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. 302 с.

© Среднякова Т.А., 2025

УДК 364.662:159.923.2

СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Султанова Элина Фларидовна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

Студент 5 курса

Уфа

Научный руководитель – Хабибуллина Индира Рашитовна

Аннотация: в статье рассматривается влияние социальной поддержки – со стороны семьи, друзей и общества – как важный фактор психологической адаптации людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА). Проанализированы теоретические подходы к адаптации лиц с ограничениями ОДА, описаны особенности восприятия и функционирования поддержки в таких условиях, исследована роль социальных ресурсов в снижении тревожности и депрессивных проявлений. Был проведен анализ межличностных связей и их влияние на людей с ОДА, выявлены положительные аспекты данных связей и повышение качества жизни людей с ОДА.

Ключевые слова: социальная поддержка, адаптация, нарушения опорно-двигательного аппарата, тревожность, психическое здоровье.

Люди с ограниченными возможностями опорно-двигательного аппарата (ОДА) сталкиваются с рядом специфических психологических и социальных испытаний. Среди них: ограниченная подвижность, необходимость адаптации к новым условиям жизни, трансформация

социальных ролей и самовосприятия, а также повышенная зависимость от посторонней помощи. Все это значительно усложняет процесс адаптации, часто сопровождаясь повышенной тревогой, ощущением бессилия и риском развития депрессивных состояний. В подобных ситуациях наличие социальной поддержки становится одним из важнейших факторов, обеспечивающих успешную адаптацию и сохранение психологического здоровья.

Под социальной поддержкой подразумевается комплекс мер, ресурсов и межличностных отношений, направленных на создание у человека чувства принадлежности, одобрения и уверенности в возможности получения помощи от значимых лиц. Источниками поддержки могут выступать родственники, друзья, соседи, коллеги, группы взаимопомощи и общественные организации.

Существуют разные формы поддержки: эмоциональная (сочувствие, понимание, внимание), практическая (помощь в повседневных делах и реабилитации), информационная (предоставление сведений, советов, навыков) и социальная (включение в общение, участие в общественной жизни). Для людей с двигательными ограничениями наличие этих форм поддержки особенно важно, поскольку физические барьеры часто приводят к социальной изоляции и недостатку общения, увеличивая риск изоляции и психологической дезадаптации [1, с. 2].

Для лиц с двигательными ограничениями наличие данных форм поддержки особенно важно, так как физические барьеры нередко ведут к социальной изоляции и дефициту общения, усиливая риск внутреннего отчуждения и психологической дезадаптации [2, с. 102].

Ключевую роль в системе поддержки играет семья. Эмоциональная вовлеченность, принятие и практическая помощь от близких создают атмосферу надежности и безопасности, способствуют поддержанию позитивной самооценки и укреплению независимости. Без адекватной поддержки со стороны семьи возрастает риск усиления ощущения беспомощности, формирования зависимости и стигматизации инвалидности, что отрицательно сказывается на психологическом состоянии. [3, с. 45]. Если же адекватная семейная поддержка отсутствует, то возрастает риск усиления чувства беспомощности, формирования зависимости и восприятия инвалидности как стигмы, что негативно отражается на психическом состоянии человека.

Не менее значимым источником поддержки выступают друзья и сверстники. Дружеские связи обеспечивают эмоциональную стабильность, дают ощущение нормальности и включённости в социум. Наличие пусть даже небольшой, но надёжной социальной сети положительно коррелирует с высоким уровнем психологического благополучия и снижением тревожности [4, с. 60].

Особенно важно, что дружеское окружение помогает человеку воспринимать себя не через призму болезни, а как полноценную личность, способную к активному взаимодействию.

Расширение социальной среды посредством участия в клубах, сообществах, волонтерских организациях и реабилитационных группах даёт возможность обрести чувство принадлежности, социальной значимости и включённости в коллективную деятельность. Это способствует уменьшению чувства одиночества, позволяет обмениваться опытом и находить новые пути самореализации. Согласно исследованиям отечественных авторов, комплексные программы социальной интеграции не только снижают уровень тревожности, но и способствуют формированию устойчивых адаптивных стратегий у лиц с двигательными нарушениями [5, с. 112].

С психологической точки зрения влияние социальной поддержки объясняется через ряд механизмов. Социальная поддержка уменьшает восприятие угрозы ситуации, повышает чувство контроля, самоэффективности и защищенности.

Кроме того, она способствует активизации личностных ресурсов и восстановлению чувства внутренней целостности. В рамках модели «буфера стресса» (R. Lazarus, S. Folkman) социальная поддержка рассматривается как фактор, смягчающий воздействие стрессоров, таких как потеря функций, ограничение активности или изменение привычной среды, что помогает снизить нагрузку на эмоциональную сферу [6, с. 39].

Крайне важно учитывать не только наличие поддержки, но и её качественные характеристики. Даже при активной помощи человек может испытывать ощущение унижения или непонимания, если взаимодействие приобретает форму гиперопеки. Поддержка должна носить характер партнёрского взаимодействия, где акцент делается на уважении личных границ, развитии самостоятельности и раскрытии потенциала человека, а не только на компенсации его ограничений [7, с. 210].

Таким образом, социальная поддержка выступает важнейшим фактором психологической адаптации людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Она оказывает многоплановое воздействие на эмоциональное состояние, самооценку, мотивацию к активности и уверенность в собственных силах. Эмоциональная, инструментальная и информационная помощь способствует формированию устойчивости к стрессу, развитию позитивного восприятия себя и своих возможностей, а также укрепляет внутреннее ощущение контроля над жизненными обстоятельствами.

Участие семьи, друзей и сообществ позволяет человеку восстановить утраченную социальную идентичность, преодолеть чувство отчуждения и вновь ощутить ценность своего существования.

Особое значение приобретает развитие устойчивых социальных связей, участие в культурных, спортивных и творческих проектах, которые не только повышают самооценку, но и способствуют формированию личностной зрелости и уверенности. Для практической психологии приоритетным направлением становится создание программ, ориентированных на повышение социальной включённости лиц с двигательными нарушениями, обучение их близких эффективным и экологичным стратегиям поддержки, а также формирование среды, в которой помощь воспринимается не как обязанность, а как естественный элемент человеческих отношений.

В целом, можно утверждать, что социальная поддержка является не просто элементом реабилитации, а фундаментальным ресурсом личностного роста и устойчивости, способствующим снижению дистресса, укреплению позитивного мировосприятия и повышению качества жизни людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Список литературы

1. Бонкало Т.И., Гольцов А.В., Шмелева С.В. Особенности психологической адаптации инвалидов с поздним поражением опорно-двигательного аппарата // Вестник Московского государственного областного университета. 2016. № 4. С. 2-12.
2. Гольцов А.В., Шмелева С.В. Образ физического «Я» как фактор адаптивного ресурса личности инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата // Человеческий капитал. 2017. № 3(99). С. 102-103.
3. Есипова И.В., Климанова Н.Л. Семейная среда и психологическое благополучие лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование. 2020. Т. 5. № 2. С. 45-53.
4. Зернокова М.В. Дружеские связи и качество жизни людей с двигательными нарушениями // Психология и общество. 2019. № 1. С. 60-67.
5. Кудрявцева М.В. Специфика социальной работы с лицами, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата // Социальная политика и социальное партнёрство. 2025. № 8. С. 112-118.
6. Лазарус Р.С., Фолкман С. Стресс, оценка и совладание. – СПб.: Нева, 2020. С. 39-67.
7. Максимова Е.В., Архипов Б.А. Нарушение восприятия себя как основная причина искаженного психического развития особых детей // Сборник статей. – М.: Диалог-МИФИ, 2001. С. 210-219.

© Султанова Э.Ф., 2025

УДК 159.923.2:159.922.8

ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

**Суфьянова Арина Фаритовна, Вачаева Анастасия Михайловна,
Галина Камилла Эдуардовна, Гиндуллина Алия Наилевна**

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии.
студенты 4 курса
Уфа*

Научный руководитель - Латыпова Эмилия Римовна

Аннотация: В статье рассматривается личностная тревожность у современных старшеклассников. Проводится теоретический обзор зарубежных и отечественных исследователей в данном направлении. Подчеркивается роль образовательной среды с её быстро изменяющимися требованиями, экзаменами и высокими стандартами, как ключевого фактора прогрессирования тревожности. Приводятся данные эмпирического исследования, проведённого с использованием методики А. М. Прихожан, для выявления уровня школьной тревожности и её связи с гендерной принадлежностью. Выявлена тенденция к более высоким и вариативным показателями тревожности среди девушек, чем у юношей.

Ключевые слова: школьная тревожность, подростковый возраст, школьник, экзаменационный стресс.

Современный образовательный процесс имеет тенденцию к расширению программ обучения, методов, знаний и требований к обучающимся. Школьники постепенно начинают ощущать оказываемое давление, которое образуется из-за высоких стандартов, требования хороших академических оценок, успешной сдачи аттестационных экзаменов, ожиданий со стороны общества и семьи, влияния социальных сетей на восприятие своих достижений, а также культуры «успешного успеха», массово поражающей подростков.

В таких быстро меняющихся условиях на первый план выходит психологическое состояние школьников, особенно в выпускных классах на этапе подготовки к экзаменам. По статистике у детей на данном этапе диагностируется высокий уровень тревожности, депрессивные состояния, потеря смысло-жизненных ориентиров и высокие суицидальные риски. Одним из главных индикаторов состояний группы риска выступает тревожность.

По мнению Р. С. Немова состояния тревожности – это обостренное чувство страха, беспокойства или тревоги в неопределённых ситуациях, которые несут неблагоприятный посыл для человека. [5]

Во взгляде А. М. Прихожан тревожность – это некое состояние эмоционального дискомфорта, начало которого образуется в предчувствие опасности. Она также выделяет состояние тревожности. Первое строится на эмоциональной природе, второе является стабильной личностной особенностью или чертой темперамента. [7]

Данная черта вызывает особое беспокойство у подростков, выпускающихся со школы. Их возрастной период известен активным психофизиологическим развитием, перестройкой социальных ролей и целей. У них возрастает критичность восприятия себя, окружающих и вообще всего мира. К этой критичности присоединяются такие внешние факторы, как: нагрузка в школе, подготовка и сдача экзаменов, выбор университета, определение с будущей профессией. Образуется массивный клубок трудностей, целей и планов, подкрепляющихся тревогой, страхом и раздражительностью. [3]

Тревожность в данном возрасте является особенно неконструктивной, мысли и чувства смешиваются и образуют множество дихотомий, вызывая панику, слабость и уныние. Этот процесс запускает развитие неадаптивных сценариев. Появляются сомнения в своих действиях, способностях, которые плавно воздействующих и деформируют личность и её структуру, увеличивая возможность суицидальных рисков.

Данную точку зрения подтверждает А. Д. Андреева, которая выделила в своей работе факторы, способствующие нарастанию тревоги. Наиболее значительным из них является обучение в школе. Причем, как подчёркивает сама Андреева, этот фактор в равной степени затрагивает как неуспевающих, так и отличников. Как она отметила в своей работе, видимое благополучие достаётся неоправданно большой ценой. Срывы накопившихся эмоций, вялость в теле, ненависть в себе – все это может стать «платой». [1]

Многими авторами были замечено влияние стресса от сдачи экзаменов на выпускников. Ученики испытывают больше стресса в период подготовки и в процессе сдачи итоговых экзаменов. Они становятся более уязвимыми, а психика – более подвижной. Старшеклассники боятся будущего, но упорно идут к нему. Они грезят о долгожданной свободе, ведь так избавятся от травмирующего стресса. Эти противоречия наслаиваются друг на друга. Это приводит к значительному росту уровня тревожности. В свою очередь она влияет на самооценку и самовосприятие учащихся. [2, 6, 8]

Исследования подтверждают высокую распространённость тревожных нарушений среди подростков. Например, в Китае было выявлено, что около 25% старшеклассников обладают клинически значимыми показателями тревожности. Собранные исследования показали повышенную уязвимость подростков к хроническим стрессовым факторам, таким как серьезные

изменения в социальной и образовательной жизни. Кроме того, значимым аспектом являются гендерные особенности. Девочки старшего школьного возраста более склонны к развитию тревожных тенденций. [11]

На психологическом уровне ключевыми факторами развития высокой личностной тревожности являются: низкая самооценочность (недостаточная внутренняя уверенность), высокая восприимчивость к академическому стрессу. А также проблемы со сном, которые сопровождают тревогу, усугубляют её, образуя замкнутый круг.

Сходные результаты были подтверждены в исследовании среди старшеклассников в Эфиопии. Низкая самооценка, напряжённые взаимоотношения со сверстниками, социальная изоляция и проявления соматики – все это тесно коррелировало с развитием тревожных и депрессивных симптомов. Особый акцент поставлен на связь тревожных состояний с суицидальными намерениями и самоповреждающим поведением. Это говорит о глубоком уровне личностного неблагополучия и риске для психического здоровья подростка.

Можно сказать, что личностная тревожность у школьников является комплексным феноменом, обусловленным как внутренними характеристиками личности, так и внешними социальными и академическими стрессорами. [10]

Период экзаменов один из ключевых факторов негативной динамики. Подтверждение этому – результаты зарубежного исследования, проведенного среди 125 школьников старших классов. Опыт работы выявил, что показатели тревожности были куда выше в конце года, в отличие от начала семестра. Связь состояла в том, что школьникам приходится сдавать итоговые экзамены. Также были замечены половые различия. Таким образом, данная работа подчеркивает влияние итоговой аттестации, а также половой принадлежности на показатели тревожности.

Еще один эксперимент, проводившийся уже нашим соотечественником среди 55 учеников десятого класса, показал схожие результаты.

В работе рассматривалась как личностная, так и ситуативная тревожность. Наблюдается тенденция, что личностная тревожность преобладала над ситуативной у старшеклассников. И девочки показывали более выраженные показатели по ряду шкал тревожности, особенно по тем, которые связаны с планированием будущего. [4]

Нельзя не подчеркнуть, что тревога тесно переплетается с физическим восприятием тела и самочувствием. Хронический стресс вызывают не только психоэмоциональные, но и соматические симптомы, что ухудшает общее состояние и качество жизни подростков. Тревожные расстройства часто могут сопровождаться когнитивными нарушениями. Например, такими как затруднённая концентрация внимания и проблемы с памятью. [4, 11]

Таким образом, данные, полученные зарубежными и отечественными исследователями подчеркивают связь между уровнем тревожности и

гендером. А также это обусловило цель нашей эмпирической работы: проверить эти различия на определенной выборке. В рамках исследования приняла участие группа из 20 человек: 10 мальчиков и 10 девочек.

В процессе работы использовалось тестирование А. М. Прихожан «Шкала личностной тревожности учащихся». Данное тестирование направлено на определение уровня тревожности подростков связанный непосредственно со школьной деятельностью.

Полученные в ходе диагностики данные показали, что общий уровень личностной тревожности среди группы – низкий. Средний балл, которого равен 1,85. Однако рассматривая со стороны гендерных различий, можно увидеть определенные различия.

Результаты юношей выявили склонность к низким значениям личностной тревожности, средний балл = 1,4. В то время как у девушек зафиксирован умеренный уровень личностной тревожности, средний балл = 2,3, что гораздо выше результатов мужского пола. Тут можно выделить более выраженное высокое стандартное отклонение в группе девушек (девушки – $\sigma=1,49$, юноши – $\sigma=1,26$). Этот результат подчеркивается большей вариативностью в индивидуальных показателях среди женского пола.

Далее был применен U-критерий Манна-Уитни, для проверки статистически значимых различий. По данным показателям было выявлено отсутствие статистически значимых различий между группами ($U=27,5$; $p=0,143$). Данные показатели говорят о том, что есть разница, которая может быть объяснена случайными факторами, нежели реальным систематическим эффектом.

Качественный анализ показал нам, что среди ответов девушек наблюдается большая вариативность показателей, от минимальных до максимальных (от 1 до 5). А вот со стороны мужской половины большинство показателей были минимальны. Только некоторые значения показали высокий результат (5 баллов). Данные результаты позволяют сделать вывод, что девушки имеют более широкий диапазон индивидуальных проявления тревожности, нежели юноши, ведь их показатели являются более однородными.

Таким образом проведенный теоретический анализ, подтвердил, что тревожность у современных старшеклассников является актуальным направлением и требует более глубокого исследования. Образовательный процесс, особенно итоговые экзамены несут острое значение в прогрессировании тревожности. А работы наших современников, выделили связь между гендером и тревожностью, проявляющийся в высоких показателях у девушек и низких у юношей.

Проведенное нами эмпирическое исследование в целом согласуется с теоретическими данными, полученными при анализе литературы. В ходе работы была выявлена ожидаемая тенденция. Показатели тревожности у девочек значительно выше и более вариабельны, чем у юношей. Однако

отсутствие, как раз таки статистически значимых различий по критерию Манна-Уитни ($U=27,5$; $p=0,143$), подчеркивает, что конкретно в нашей выборке, данные различия не носят устойчивого систематический характер, и могут варьироваться в зависимости от индивидуальных факторов.

Список литературы

1. Андреева А. Д. Психология здоровья детей и подростков в контексте психологической службы. - М.: Просвещение, 1994. - 250 с.
2. Гринберг, Д. Управление стрессом / Д. Гринберг - Санкт-Петербург: Питер, 2004. - 496 с.
3. Иванов А.И., Петров Б.Б. Психологические особенности школьной тревожности подростков // Электронная библиотека КиберЛенинка.
4. Матвиенко М. Д. Оценка распространенности повышенной тревожности у старшеклассников // Молодежный инновационный вестник. - 2022. - Т. 11. - С. 391-394. URL :<https://new.vestnik-surgery.com/index.php/2415-7805/article/view/7370>
5. Немов Р. С. Психология: Психодиагностика. - М.: ВЛАДОС, 2009. - 287 с.
6. Омарова Л. М., Сайбулаева Д. Г., Исследование и профилактика уровня тревожности школьников выпускных классов в ситуации экзаменационного стресса // Электронная библиотека КиберЛенинка.
7. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.: АСТ, 2000. - 762 с.
8. Селье, Г. Стресс без дистресса: учебник / Г. Селье - Москва: Прогресс, 1982. - 433 с.
9. Stromájer GP, Csima M, Iváncsik R, Varga B, Takács K, Stromájer-Rácz T. Stress and Anxiety among High School Adolescents: Correlations between Physiological and Psychological Indicators in a Longitudinal Follow-Up Study. Children (Basel). 2023;10(9):1548. Published 2023 Sep 14. doi:10.3390/children10091548. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10529881/>
10. Ayalew M., Wondie G., Tsegaye G., Mulat H., Molla Y., Tareke A. Anxiety and its associated factors among school-going adolescents in Upper Egypt // PLOS ONE. 2024. Vol. 19, no. 4. P. e0304660. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12100952/>
11. Wang J., Yang Y., Li H., Li J., Zhang J., Ma H. The Impact of COVID-19 on Anxiety in Chinese High School Students: A Systematic Review and Meta-Analysis // Children. 2023. Vol. 10, No. 10. P. 1548. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10529881/>

© Суфьянова А.Ф., Вачаева А.М., Галина К.Э., Гиндуллина А.Н., 2025

УДК 159.9

РОЛЬ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ ПРИ СУИЦИДАЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ

*Сыртланова Диана Айдаровна,
Аделева Лиана Ильгизовна*

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии*

*Студенты 3 курса
Уфа*

Научный руководитель – Селина Лада Алексеевна

Аннотация: В статье рассматривается эффективность когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) при суицидальном поведении. Проанализированы современные модификации и модели КПТ, разработанные А. Беком, Б. Раддом, К. Брайаном и А. Венсель. Описано, что когнитивно-поведенческий подход позволяет не только снизить выраженность суицидальных мыслей и предотвратить повторные попытки, но и улучшить эмоциональное состояние и качество жизни пациентов.

Ключевые слова: суицидальное поведение, суицид, когнитивно-поведенческая терапия, психотерапия, когнитивные искажения.

Суицидальное поведение становится все более распространенной проблемой и ведущей причиной смертности во многих странах мира. Данное поведение особенно затрагивает население молодого возраста ввиду таких проблем как буллинг в интернете, низкая самооценка, стрессовые ситуации и жизненные трудности. Специалисты в области психологии и психиатрии уделяют особое и чуткое внимание таким пациентам, находят методы с доказательной и эффективной базой для лечения и профилактики суицидальных мыслей, снижения их выраженности и частоты рецидивов, а также для установления основной причины возникновения подобного поведения и изменения когнитивных моделей с улучшением общего эмоционального состояния пациента с психологическими трудностями, в первую очередь с депрессивными эпизодами, расстройствами личности и посттравматическими состояниями [4].

В контексте данной статьи важно отметить, что усовершенствование и нахождение таких психотерапевтических моделей лечения способны систематически воздействовать на когнитивные процессы пациента, изменить дезадаптивное состояние, вызывающее суицидальные мысли и суицидальное поведение, что может снизить вероятность возникновения смертельных попыток. Дальнейшие исследования в данной области помогут

специалистам повысить свою квалификацию, тем самым внедрять новые терапевтические модели и создавать действующие профилактические программы и расширять возможности своевременного вмешательства для предотвращения суицидального поведения у пациентов с жизненными и психологическими трудностями. Изучение роли психотерапевтических интервенций, в частности когнитивно-поведенческой терапии, является важной и актуальной проблемой психологии и психиатрии, которая направлена на снижение суицидальных попыток и улучшение качества жизни пациента [10].

Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) – это психотерапевтический, доказательный метод терапии, который фокусируется на связи мыслей, чувств и поведения. Она основывается на идее о том, что не ситуация, в которую мы попадаем, а наша интерпретация происходящего и наше видение общей картины произошедшего влияет на наши внутренние чувства, мысли и ощущения [5].

Психотерапевты, использующие когнитивно-поведенческий подход, ориентированы на выявление когнитивных реструктуризаций и поведенческих модификаций пациента. Когнитивная реструктуризация направлена на осознание пациентом собственных чувств, изменение негативных установок с целью найти более адаптивные и реалистичные способы принятия своих чувств и эмоций. Поведенческая модификация направлена поведенческую активацию и работу с формами избегания, что позволяет психотерапевту проверить возможность пациента справиться с ситуациями, в которых он чувствует себя трудно [5]. Одна из психологических трудностей, где когнитивно-поведенческая терапия может применяться – суицидальное поведение. Суицидальное поведение – это комплекс мыслей и действий, связанных с попытками завершить свою жизнь. Оно может проявляться в виде прямых угроз или планов, так и косвенных в виде чувства безысходности, парасуицидальном поведении с целью перенести душевную боль в физическую, а также отчаяния. Такое поведение является серьезной проблемой, требующей тщательного подхода, профилактики и своевременного вмешательства со стороны специалистов психологии и психиатрии.

Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) в работе с пациентами при суицидальном поведении является основным доказательным методом психотерапии. Когнитивно-поведенческая психотерапия способствует снижению суицидальных попыток, помогает изменить деструктивные мысли и общее поведение, а также принять и осознать собственные чувства. Данная терапия направлена на формирование стратегии саморегуляции пациента и на использование этих техник в дальнейшем для предотвращения психологических проблем пациента.

Важным аспектом работы с пациентами, склонными к суицидальному поведению, является системное использование когнитивно-поведенческих техник в сочетании с индивидуальной оценкой психологического состояния

каждого пациента. КПТ позволяет выявить ключевые триггеры, провоцирующие появление суицидальных мыслей, а также определить эмоциональные и поведенческие паттерны, способствующие усилению деструктивного состояния. Ключевым элементом терапии является построение доверительных отношений между психотерапевтом и пациентом, что создает безопасное пространство для обсуждения болезненных переживаний и позволяет постепенно ослабить внутреннее напряжение, связанное с мыслями о самоубийстве [2;6].

Одной из основных целей когнитивно-поведенческой терапии при работе с суицидальными пациентами является формирование навыков саморегуляции и эмоциональной устойчивости. Пациент обучается распознавать автоматические негативные мысли и внутренние установки, которые провоцируют тревогу, чувство безысходности и отчаяния. На основе этого проводится когнитивная реструктуризация, позволяющая трансформировать деструктивные мысли в более адаптивные и конструктивные формы. Такой подход не только снижает интенсивность суицидальных переживаний, но и формирует устойчивые механизмы совладания с психологическим стрессом [1;9].

Также когнитивно-поведенческая терапия предполагает активное вовлечение пациента в процесс поведенческих изменений, где психотерапевт помогает пациенту постепенно возвращаться к социальной активности, выполнять привычные повседневные задачи и участвовать в деятельности, вызывающей чувство удовлетворения и успеха.

Особое внимание в работе с суицидальными пациентами уделяется профилактическим мероприятиям. КПТ позволяет разрабатывать индивидуальные планы безопасности, включающие методы предотвращения кризисных ситуаций, техники самопомощи и стратегии обращения за поддержкой к специалистам и близким. Формирование таких навыков у пациента снижает риск повторных попыток, способствует осознанию личной ответственности за собственное здоровье и улучшает способность к конструктивному решению жизненных проблем [1].

Помимо индивидуальной терапии, КПТ может быть эффективно интегрирована в групповую и семейную психотерапию. Групповая работа предоставляет пациенту возможность обмена опытом с другими участниками, снижает чувство социальной изоляции и способствует развитию навыков коммуникации. Семейная терапия помогает за счет коррекции межличностных конфликтов внутри семьи, и также вовлекает близких в процесс восстановления, создавая поддерживающее и безопасное окружение.

Важно упомянуть, что создатель КПТ Аарон Бек утверждал, что необходимо понимание суицидального функционирования для понимания суицидального риска и его уменьшения. Функционирование представляет собой частное умонастроение, которое включает цели, схемы восприятия, переживания эмоций. А. Бек выделил четыре основные системы, которые

включают когнитивные, аффективные, поведенческие и мотивационные аспекты, работающие синхронно и приводящие к определенным психологическим состояниям. Ключевая идея А. Бека заключается в том, что суицидальные мысли рассматриваются как продукт искаженных автоматических мыслей, убеждений и дисфункциональных схем. В соответствии с этим КПТ направлена на выявление и коррекцию этих мыслей, развитие альтернативных интерпретаций и поведенческих навыков. Им были разработаны несколько диагностических шкал, наиболее известные из которых - Beck Scale for Suicide Ideation (BSS), Beck Hopelessness Scale (BHS) и Beck Depression Inventory (BDI). Эти шкалы стали неотъемлемой частью КПТ-подхода, направленного на выявление ведущих когнитивных и эмоциональных факторов, поддерживающих суицидальные тенденции, а также на повышение эффективности когнитивной терапии [2;3].

А. Венцель совместно с А. Беком разработала когнитивную модель суицидальности, выделив ключевые механизмы: диспозиционная уязвимость, когнитивные процессы, связанные с психическим расстройством, когнитивные процессы, непосредственно связанные с актами суицида. Ею были разработаны практические методы для практической терапии, серия техник: «план безопасности», анализ цепочки кризисной ситуации, карточки «копинг» [7].

Брайан С. М. Радд и Крейг Дж. Брайан создали модель Brief Cognitive – Behavioral Therapy for Suicide Prevention (BCBT) – краткосрочную когнитивно-поведенческую терапию, основанную на анализе поведенческих цепочек, выработке навыков совладания с кризисом и формировании индивидуального плана безопасности, специально направленную на профилактику суицидального поведения. Данный подход используется для работы с людьми, пережившими суицидальные кризисы или имеющими повторный риск попыток. Эффективность подхода подтверждена многочисленными исследованиями, по данным клинических испытаний, у людей значительно снижается вероятность повторения суицидальных попыток и улучшается психоэмоциональное состояние [3,8].

Таким образом, можно сказать, что когнитивно-поведенческая терапия занимает одно из ведущих мест в психотерапии суицидального поведения, позволяя снизить выраженность суицидальных мыслей и попыток, улучшить эмоциональное состояние и повысить качество жизни. Дальнейшие исследования и развитие КПТ методик улучшат терапевтические подходы и позволят разработать более эффективные методы и программы для работы с суицидальным поведением [7].

Список литературы

1. Алимов А. О., Алимова Н. И. Современное состояние исследований риска суицидального поведения личности // МНИЖ. 2023. №1 (127). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-issledovaniy-riska-suitsidalnogo-povedeniya-lichnosti-1>

2. Бек, А. Когнитивная психотерапия расстройств личности Cognitive Therapy of Personality Disorders / А. Бек, А. Фримен; под ред. А. Бека, А. Фримена ; пер. с англ. С. Комарова. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 544 с. – (Практикум по психотерапии). – ISBN 5-318-00199-8, 0-89862-434-7.

3. Брайан, К. Дж., Радд, М. Д. Краткая когнитивно-поведенческая терапия (ККПТ) для предотвращения самоубийств. OMEGA--Journal of Death and Dying, URL:<https://www.researchgate.net/publication/330319821>

4. Кристенсен Х., Калер А. Л., Ван Спейкер Б. и др. Психосоциальные вмешательства при суицидальных мыслях, планах и попытках самоубийства: база данных рандомизированных контролируемых исследований. BMC Psychiatry 14, 86 (2014). <https://doi.org/10.1186/1471-244X-14-86>

5. Муслумов, Р. Р. Когнитивно-поведенческая терапия: учеб.-метод. пособие /Р. Р. Муслумов; под общ. ред. А. А. Печёркиной; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2025. – 156 с.: ил. – Библиогр.: с. 102–105. – 30 экз. – ISBN 978-5-7996-3992-1. – Текст: непосредственный

6. Попов Ю. В., Пичиков А. А. Суицидальное поведение у подростков / Ю. В. Попов, А. А. Пичиков. – Санкт-Петербург: СпецЛит, 2017. – 366 с. – ISBN 978-5-299-00891-3.

7. Психотерапия : учебник / под ред. А. В. Васильевой, Т. А. Караваевой, Н. Г. Незнанова. - Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2022. - 864 с. : ил. - DOI: 10.33029/9704-6485-4-VKN-2022-1-864. - ISBN 978-5-9704-6485-4.

8. Радд М.Д., Брайан С.Дж., Вертенбергер Э.Г., Петерсон А.Л., Янг-МакКоган С., Минц Дж., Уильямс С.Р., Арн К.А., Брайтбах Дж., Делано К., Уилкинсон Э., Брюс Т.О. Влияние краткосрочной когнитивно-поведенческой терапии на попытки самоубийства после лечения в выборке военнослужащих: результаты рандомизированного клинического исследования с двухлетним наблюдением. Американский журнал психиатрии. 172 (5): 441–9. doi: 10.1176/appi.ajp.2014.14070843.

9. Семенова Н.Б. Психокоррекция подростков с проявлениями суицидального поведения методом когнитивно-поведенческой терапии предотвращения самоубийств. Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2022;122(3):98-105.

10. Холмогорова, А.Б. Суицидальное поведение: теоретическая модель и практика помощи в когнитивно-бихевиоральной терапии. Консультативная психология и психотерапия, 24(3), 144–163. <https://doi.org/10.17759/cpp.2016240309>

© Сыртланова Д.А., Аделева Л.И., 2025

УДК 37.013.73

СТАНОВЛЕНИЕ ЯЗЫКА, КАК ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ (ИСТОРИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Тагиров Карим Ильдарович

Уфимский университет науки и технологий

Институт природы и человека

Студент 3 курса

Уфа

Научный руководитель – Гурова Елена Валерьевна

Аннотация: в статье изложена краткая история возникновения языка, как средства передачи знаний и умений, как ключевого компонента в процессе обучения, рассматривая его с историко-биологической точки зрения. Рассмотрены основы языковой способности человека в сравнительной характеристике с коммуникационными системами у ранних представителей людей.

Ключевые слова: знания, язык, деятельность, обучение, речь.

Язык является неотъемлемой частью обучения для того, чтобы лучше понять его роль в этом процессе, необходимо укорениться в эволюцию людей, для выяснения предпосылок, позволивших сформироваться механизм передачи знаний. Человек – это биологический вид, который был создан природой, в рамках данных, окружающих его условиях среды. Отсюда, закономерно выходит, что человек не является объектом, стоящим над природой, а находится с ней в органическом единстве, будучи сам её частью, вместе они взаимно влияют друг на друга. Люди, адаптируясь к условиям окружающей среды, получили такие приспособления как сознание – способность воспринимать и запоминать явления окружающей нас среды, а также разум – возможность мыслить, анализировать и обобщать известные нам факты, абстрагируясь от конкретных явлений. Изначально они были нужны для построения причинно-следственных связей, необходимых для успешной охоты, следопытской деятельности, но они также значительно усилили влияние человека на среду, позволили адаптироваться к ней, через её изменение, подобно тому, как пчёлы приспособляются к природным условиям строя себе улей, так и человек сам создаёт свою среду обитания.

Как отмечает Светлана Бурлак, понимание причинно-следственных связей является, едва ли не главной специализацией человека, занимающей важное место в эволюции вида [2, с. 288]. Создавая свои первые орудия труда, необходимые для получения и обработки пищи, человек начал создавать собственную материальную культуру, которая качественно

отличалась от всего того, что ранее существовало в природе. Вслед за материальной культурой появилась духовная, как вырастающая из первой и необходимая для её существования. Именно тут впервые возникает такое явление как обучение для того, чтобы знания об изготовлении и использовании орудий труда, необходимых для жизни, продолжали существовать, люди передают свой опыт из поколения в поколение. Впервые эту концепцию наиболее полно изложил Философ Фридрих Энгельс [12, с. 50-51]. Со временем, жестов, визуальных примеров и простых слов стало не хватать для передачи информации, при этом, известно, что в определённых ситуациях и в конкретных видах деятельности, прочие приматы издают произвольные слова, есть основания предполагать, что и представители рода: Человек, имели что-то подобное и на основе этого стал развиваться язык, через усложнение подобных слов, выстраивание их в определенные смысловые цепочки [3, с. 201-202]. Последующая эволюция уже шла с учётом данного обстоятельства, в частности стали появляться адаптации к долгим разговорам.

Австралопитеки, имели менее развитую теменную долю, отвечающую за речевую функцию и способность к трудовой деятельности, также подъязычная кость расположена ниже, что позволяет произносить большое число различных звуков [3, с. 201-202] [4, с. 69]. Как отмечает Светлана Бурлак: «можно проследить корреляцию между способностью изготавливать те или иные орудия и ростом теменной доли, где находятся отделы, которые отвечают за чувствительность рук, осуществляют «координацию чувствительности и двигательной активности... обеспечивают самоконтроль»» [5, с. 140]. Дробышевский отмечает, что строение мозга ранних людей было чрезвычайно изменчивым, но их общим является: «прогрессивное развитие области, которая у современного человека отвечает за согласование устной речи и движений рук» [5, с. 140]. С возникновением языка произошли фундаментальные изменения в сущности обучения, из наглядно-жестового оно превратилось в словесное. Язык позволил качественно улучшить передачу знаний из поколения в поколение, он стал основой духовной культуры.

Речь стала внутренним голосом человека, позвонила осуществлять внутренний, теоретический, опыт, в сознании, а уже затем превращать его в практическую деятельность. Светлана Бурлак отмечает: «Впоследствии именно функции, связанные с намеренной передачей информации, становятся для языка основными, а комментирование в значительной степени переходит, как и в онтогенезе, во внутреннюю речь (составляя основу одного из типов мышления)» [6, с. 299] [7, с. 289-291]. Тем самым язык обеспечивает существование материальной культуры, так как является основной духовной - следовательно он поддерживает развитие культуры, позволяет воспроизводить процесс обучения. Исследования показывают,

что речь становится тесно связанной с сознанием людей, она позволяет мыслить не только окружающей действительностью, но и использовать как инструмент воображения. Ранее Лев Выготский развивал концепцию происхождения внутренней речи, от внешней, в настоящее время эта идея подкреплена практическими исследованиями [8, с. 39-40]. Существуют опыты, в которых людей, лишённых вербальной функции, но понимающих речь, ставили спиной у окна, в солнечное летнее время, а затем просили представить и повторить то, что им говорят. Исследователи говорили про пасмурную погоду за окном, но исследуемые, при просьбе повторить и представить сказанное, испытывали затруднения, не могли чётко описать картину, представить её образ, так как сами видели яркий свет, то есть возможности воображения были менее развиты. Это явление, исследователями из Экстерского университета, было названо афантазией, в 2015 году [1]. Это говорит о том, что при преподавании людям, лишённых речевой функции, необходимо придерживаться особых методов обучения, учитывая их специфические особенности.

Другим примером могут послужить «дети Маугли», воспитанные дикими животными, они, большую часть жизни, не сталкивались с речью и сами не использовали никаких слов, от этого их мышление является отличным, от мышления людей, воспитанных в обществе, по большей части такие дети необучаемы, могут усвоить только простые знания и умения. Наличие трудовой деятельности, её преемственность в последующих поколениях, через механизм обучения, посредством использования языка для передачи знаний и умений – вот что в действительности отличает Человека Разумного, от остальных животных, в том числе от прочих приматов. Ближайшие родственники шимпанзе, геном которых совпадает с человеческим на 98%, также могут осуществлять трудовую деятельность, использовать заточенные зубами палки, для выковыривания термитов, острые камни для заточки и рубки, а тупые для разбивания орехов [11, с. 161].

Также они периодически строят себе кровать из мягких листьев и делают конструкции для укрытия от дождя, играют с куклами, сделанными из палок. Но ключевым отличием здесь выступает то, что шимпанзе не передают эти знания и умения своим потомкам, родители не обучают своих детей. Молодые шимпанзе получают основные знания в игровой форме, пародируя действия взрослых, как было видно на примере с куклами, но на этом процесс обучения заканчивается, всю остальную информацию они добывают сами [7, с. 289-291]. При этом, сравнение детёнышей шимпанзе и человека показывает, что первые более активные и любознательные, лучше показывают себя в тестах, но обучение им менее интересно, они не могут долго слушать. Человек же имеет преемственность знаний и умений, в особенностях вида заложена любовь обучать и обучаться, люди используют опыт предшествующих поколений, крупица за крупицей выстраивая

цивилизацию, выигрывая в долгосрочной перспективе. Шимпанзе имеют ряд слов, которые используют в определённых ситуациях, при деятельности, и для коммуникации, к примеру, чтобы сообщать об опасности, также присутствует синтаксис.

Тем не менее, языковая функция не связывается с функцией передачи знаний и умений – обучения, так как материальная культура этих человекообразных обезьян достаточно простая, они не создают сложных орудий труда, для изготовления которых нужны другие орудия труда, отсюда нет предпосылок для возникновения духовной культуры и цивилизации. Дело в том, что у шимпанзе нет необходимости в таковых сложных орудиях труда, они имеют иные адаптации, так как их эволюция пошла по иному пути, в сторону большей иерархичности и специализации ролей, увеличения агрессивности и физической силы, в сравнении с общим предком человекообразных обезьян. При этом, среда их обитания однородная, представляющая из себя тропические влажные леса. Половой диморфизм шимпанзе достаточно выраженный, самцы крупнее самок, в целом они имеют увеличенные надбровные дуги, необходимые прикрепления мышц, используемых для оскала, длинные клыки для запугивания, которые у самцов больше, а также, как уже было сказано, им свойственна жёсткая иерархичность – всё это говорит о большой внутривидовой агрессивности. В то же время вид человек разумный, как отмечает Станислав Дробышевский, гораздо больше похож на своего предка, чем остальные виды человека – Проконсула, он усилил присущие ему черты, такие как слабый половой диморфизм, самцы почти не отличаются от самок, внешняя часть клыков одинаковых размеров у обоих полов, а надбровные дуги отсутствуют, иерархичность отсутствует - это говорит о слабой внутривидовой агрессии [10, с. 36-37].

Люди жили в условиях агрессивной внешней среды и жёсткой конкуренции с мартышкообразными обезьянами саванны, гигантскими павианами – динопитеками, а также прочими видами приматов, тоже время, сами природные условия были крайне разнообразны, и требовали особой приспособленности, отсюда вытекала необходимость в создании множества разных орудий труда, позволяющих менять среду, что способствовало формированию большего количества моделей поведения, как следствие, простые слова и жесты уже не могли адекватно передавать знания о материальной и духовной культуре, в последнюю также входит характер социальных взаимодействий и поведений. Эту концепцию поддерживает и развивает Светлана Бурлак [7, с. 289-291].

Отсюда человеческое сообщество стало коллективистским, ведь выжить можно было только в группе, организуя совместную деятельность, отсюда появилась забота о сородичах, успех каждого конкретного индивида зависел от успеха всех группы в целом, обучение знаниям и умениям также становилось делом общественным, а не личным, ту же мысль высказывает

Фридрих Энгельс [13, с. 179-180]. Дети должны контактировать друг с другом, а также со взрослыми, направляющими их, играть, общаться, и вслед за этим обучаться, заниматься трудовой деятельностью. Возвращаясь к «детям Маугли», они, выращенные в отрыве от человеческого сообщества, не имели опыта контактов с другими людьми, отсюда у них не было развиты навыки обучаемости. На их примере можно подчеркнуть, что обучение должно быть делом коллективным и общественным, так как иначе передача знаний и умений не может быть осуществлена в полной мере, при этом ключевую роль в обучении должна играть именно деятельность, в связке с развитием речевых способностей, эту же концепцию развивал Лев Выготский и поддерживает Светлана Бурлак [9, с. 49-51] [7, с. 289-291].

Таким образом язык и образовательный процесс неразрывно связаны, образуя целостный механизм обучения, в котором языку отведена центральная роль. Эта роль проявляется в нескольких ключевых аспектах:

- язык является главным средством обмена информацией между преподавателем и учащимся (учебная литература представлена в письменной языковой форме);
- помогает формировать и структурировать мышление (овладение сложными языковыми структурами поддерживают развитие логического и аналитического мышления);
- изучение языка связано с развитием психических функций (особенно памяти и внимания);
- способствует культурному обогащению и пониманию;
- в образовательной среде служит инструментом социального взаимодействия (помогает формировать и поддерживать социальные связи);
- позволяет персонализировать процесс обучения (через использование обсуждений, эссе и других форм выражения способствует лучшему индивидуальному пониманию).

Современные технологии расширяют роль языка в обучении через цифровизацию, что позволяет делать обучение многоаспектным, динамичным, позволяя не только передавать знания, но и участвовать в их активном освоении.

Список литературы

1. Адам Земан, Микаэла Дьюар, Серджио Делла Сала: Жизнь без воображения – врожденная афантазия. Cortex, 2015
2. Бурлак, С. А. Происхождение языка. Факты, исследования, гипотезы. – Москва: Альпина нон-фикшн, 2011 – 288 с.
3. Бурлак, С. А. Происхождение языка. Факты, исследования, гипотезы. – Москва: Альпина нон-фикшн, 2011 – 201-202 с.
4. Бурлак, С. А. Происхождение языка. Факты, исследования, гипотезы. – Москва: Альпина нон-фикшн, 2011 – 69 с.

5. Бурлак, С. А. Происхождение языка. Факты, исследования, гипотезы. – Москва: Альпина нон-фикшн, 2011 – 140 с.
6. Бурлак, С. А. Происхождение языка. Факты, исследования, гипотезы. – Москва: Альпина нон-фикшн, 2011 – 299 с.
7. Бурлак, С. А. Происхождение языка. Факты, исследования, гипотезы. – Москва: Альпина нон-фикшн, 2011 – 289-291 с.
8. Выготский, Л. Мышление и речь: сборник. – Москва: АСТ: Астрель, 39-40 с.
9. Выготский, Л. Мышление и речь: сборник. – Москва: АСТ: Астрель, 49-51 с.
10. Дробышевский, С. В. Достающее звено. Книга вторая: Люди. – Москва: АСТ: CORPUS, 2017 – 36-37 с.
11. Ладыгина-Котс, Н. К. Конструктивная и орудийная деятельность высших обезьян (шимпанзе). – Москва: Издательство Академии Наук СССР, 1959 – 161 с.
12. Энгельс, Ф. Диалектика природы. – Москва: Партиздат, 1934 – 50-51 с.
13. Энгельс, Ф. Анти-Дюринг. – Москва: Издательство политической литературы, 1988 – 179-180 с.

© Тагиров К.И., 2025

УДК 316.77-053.6:004.738.5

ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА САМОВОСПРИЯТИЕ МОЛОДЕЖИ

Танаева Кристина Александровна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

Студент 5 курса

Уфа

Научный руководитель – Хабибуллина Индира Рашитовна

Аннотация: статья рассматривает, как интернет и цифровые платформы формируют восприятие и самооценку молодых людей. Анализируются как положительные стороны – укрепление уверенности, улучшение самооценки и ощущение принадлежности к сообществу, так и негативные последствия, включая психологические трудности и внутренние конфликты.

Ключевые слова: интернет, психология, молодёжь, самовосприятие, цифровая идентичность.

Сегодня уже сложно представить себе жизнь без цифрового пространства. Особенно трудно это сделать молодым людям, которые с раннего возраста привыкли к телефонам, планшетах, компьютерам. Интернет является местом, где юноши и девушки общаются, обучаются, развлекаются, видят новости, смотрят фильмы и даже зарабатывают деньги. Цифровые технологии стали не просто частью жизни, а её постоянным фоном. Влияние инфосферы трудно не заметить. Одним из значимых последствий цифровизации является формирование самовосприятия, то есть способов, которыми человек оценивает и осознаёт себя. Молодые люди могут характеризовать себя через утверждения вроде «Я успешен» или «Я неудачник», «Я привлекателен» или «Я хуже других», которые отражают их индивидуальную самооценку и восприятие собственных качеств [1, с.129].

На первый взгляд, интернет даёт много плюсов. Многие могут выражать себя через ведение блога, съемку видеороликов, делиться своим творчеством. Кто-то находит новых друзей, кого-то вдохновляет чужой опыт. Это особенно важно для тех, кто не чувствует поддержки в реальной действительности. Интернет даёт возможность найти близких людей, единомышленников. Например, многие подростки, увлекающиеся живописью, музыкой или программированием, вступают в специализированные онлайн-сообщества, публикуют свои работы, обсуждают идеи со своими сторонниками, получают эмоциональную поддержку и конструктивную обратную связь [2, с.25].

Помимо прочего, цифровые ресурсы способствуют обучению. Сейчас изучать математику можно через короткие видеоуроки, осваивать иностранные языки с помощью специальных приложений и читать книги прямо на электронных устройствах. Подобные возможности способствуют ощущению личностного и профессионального развития, позволяют достигать новых результатов и укрепляют уверенность в собственных силах, что, в свою очередь, повышает мотивацию к дальнейшему обучению и самосовершенствованию [3, с.46].

Но в то же время интернет приносит и проблемы. Например, одной из самых больших опасностей является постоянное сравнение себя с другими. В соцсетях мы видим картинки счастливой и красивой жизни: идеальные тела, роскошные автомобили, путешествия. Но это далеко не вся картина. Большая часть событий остаётся скрытой от посторонних глаз. Тем не менее, мозг воспринимает увиденное как реальность, из-за чего молодёжь часто чувствует, что чужая жизнь выглядит более успешной и полноценной по сравнению с их собственной [4, с. 198]. Особенно выражено это влияние у подростков, находящихся на стадии формирования самовосприятия и мировоззрения. Исследователи отмечают, что постоянное сравнение с идеализированными образами в сети может приводить к снижению самооценки, развитию тревожности и недовольства собственной внешностью [2, с.29].

Следующая проблема связана с подвластностью мнению общества. Молодые люди ориентируются на обратную связь в виде лайков и комментариев, и в зависимости от реакции аудитории выстраивается их самооценка. Положительные оценки повышают настроение, а недостаток отклика может вызывать чувство стыда или уныния [2, с.27]. Психологи называют это «цифровой зависимостью от оценки». С одной стороны, это помогает учиться общению и подстраиваться под нормы общества. С другой, делает человека уязвимым. Ведь не все комментарии бывают добрыми, а неуверенность в себе может только увеличиться.

Учёные также обращают внимание на другой аспект воздействия цифровой среды, формирование так называемой «цифровой идентичности», то есть образа личности, создаваемого в онлайн-пространстве [5, с.135]. Часто это отличается от реальной личности. В сети можно казаться смелее, шустрее, красивее, чем в реальности. В виртуальном пространстве юноши и девушки могут формировать образ, вызывающий положительную оценку и восхищение со стороны окружающих. Однако такая стратегия эффективна лишь до момента возвращения в реальную жизнь. Некоторым очень сложно объединять виртуальные и реальные аспекты своей личности, что способно привести к внутренним конфликтам и психологическому дискомфорту [6, с.30]. Но, как говорят исследователи, всё зависит от того, как именно пользоваться площадками. Интернет и соцсети сами по себе не плохие. Если человек уверен в себе, умеет осознанно относиться к тому, что он видит, понимает, что внешность и жизнь в медиаполе – это всего лишь картинка,

то ему будет легче. Но если человек чувствителен, склонен к переживаниям, мало общается в реальной жизни, то цифровой мир может легко стать ловушкой [8, 9].

Важно и то, что культура интернета в России имеет свои особенности. Например, по данным ВЦИОМ, в течение дня молодые люди, по собственным оценкам, сидят в различных аккаунтах около 9 часов. Это усреднённый показатель времени, проведённого пользователями во всех аккаунтах, включённых в опрос по социальным сетям и мессенджерам. Сами молодые люди отмечают, что большую часть времени проводят в Telegram, примерно три-четыре часа в день, а почти треть из них проводит в приложении более пяти часов ежедневно. Онлайн-пространство становится для молодого поколения не только средой общения, но и главным местом социальной жизни и информационного потребления [7]. Это немного отличается от Запада, где больше используются образовательные платформы и профессиональные ресурсы.

Что можно сделать? Первым и главным шагом станет осознанный подход к использованию интернета. Например, ограничивать время в соцсетях, не пролистывать ленту автоматически перед сном, а делать это только с какой-то целью. Родителям рекомендуется обсуждать с детьми увиденное и переживаемое в сети, избегать наказаний и критики, способствовать открытой коммуникации. В образовательных учреждениях целесообразно внедрять курсы медиаграмотности, которые обучают анализу информации, различению достоверных данных и фейковых новостей, а также распознаванию манипулятивных приёмов.

Психологи также советуют укреплять самооценку не только за счёт цифрового общения, но и через реальные события: спорт, хобби, дружбу, творчество. Это поможет чувствовать себя уверенно и без «лайков». Интернет является всего лишь инструментом. Главное то, как им пользоваться.

В заключение можно сказать, что цифровые ресурсы на данный момент очень сильно влияют на самовосприятие молодёжи. Они дают много возможностей, но и несут риски. Нельзя считать их только хорошими или только вредными. Нужно учиться использовать их так, чтобы они помогали, а не мешали жить. Это задача и самих молодых людей, и взрослых, и школы, и даже государства. Если всё делать с умом, интернет может стать местом не только для общения и развлечения, но и для саморазвития и настоящей поддержки.

Список литературы

1. Горохова А. А., Сомова Н. Л., Киричик Е. С. Исследование особенностей самооценки современных детей и подростков // Психология человека в образовании. – 2021. – Т. 3, № 2. – С. 129–139.

2. Солодников В. В., Зайцева А. С. Использование социальных сетей и социализация российских подростков // Социологическая наука и социальная практика. – 2021. – Т. 9. – № 1. – С. 25–30.

3. Каширский Д. В., Сабельникова Н. В. Личностные предпосылки отношения к цифровизации образования у российских студентов // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29. – № 4. – С. 46–52.

4. Анянян А. Н. Цифровая идентичность молодёжи – изменение содержания и статуса (2018–2022 гг.) // Новые психологические исследования. – 2024. – № 1 – С. 198–201.

5. Голубева Н. А. Особенности цифровой идентичности подростков и молодёжи в современном технологическом обществе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2020. – № 1. – С. 135–138.

6. Сецко А. А., Танцура М. С. Проблемы цифровой идентичности современной молодёжи на примере студенческого сообщества ДВФУ // Известия Восточного института. – 2021. – № 1. – С. 30–33.

7. ВЦИОМ. Живущие в сети, или Медиапотребление современной молодёжи: аналитический обзор / ВЦИОМ [Электронный ресурс] // VCIOM: [сайт]. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/zhivushchie-v-seti-ili-mediapotreblenie-sovremennoi-molodezhi?ysclid=mi05w0zpg9403833604> (дата обращения: 15.11.2025).

8. Психоэмоциональные проявления у обучающихся (тревожность, депрессия, суицидальный риск, «истерия», паническая атака, расстройство пищевого поведения): маркеры, инструменты, техники помощи и маршрутизация Сафарова О.Д., Латыпова Э.Р., Селина Л.А., Тулитбаева Г.Ф., Сальникова Е.П. // Учебное пособие для курирующих воспитательную работу в образовательных организациях. Уфа, 2025. 72 с.

9. Поведение человека в мире цифровых технологий Тулитбаева Г.Ф., Латыпова Э.Р. // В сборнике: Человек в условиях социальных изменений. Материалы международной научно-практической конференции. Уфа, 2023. С. 670–673.

© Танаева К.А., 2025

УДК 001.83

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ И МЕЖДУНАРОДНЫЕ
ПРОЕКТЫ. ОСОБЕННОСТИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО
ПОДХОДА.**

Татаурова Наталья Игоревна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии и социологии

Бакалавриат 4 курса

Уфа

Научный руководитель – Асадуллина Гузелия Рауфовна

Аннотация: Проект посвящен изучению междисциплинарных и международных проектов в условиях глобализации 2025 года. Исследуется взаимодействие специалистов из различных областей науки и стран для решения глобальных проблем. Задачи включают изучение понятий, выявление особенностей, анализ организации и примеров успешных проектов.

Ключевые слова: междисциплинарный проект, международный проект, междисциплинарный подход.

В 2025 году мы можем видеть наивысший уровень глобализации, то есть интеграция общества увеличивается с каждым днем и мир становится все более взаимосвязанным. Междисциплинарные и международные проекты позволяют объединить усилия ученых, экономистов, социологов и представителей других сфер для поиска решений различных глобальных проблем. Такое сотрудничество предполагает обмен опытом, ресурсами и знаниями по всему миру. Такие проекты укрепляют международные связи и способствуют культурному обмену. Для решения общечеловеческих проблем требуется комплексный подход и сотрудничество специалистов, которые изучают разные области знаний.

Междисциплинарный проект – это проект, который осуществляется с помощью интеграции знаний, подходов и методов из различных областей науки (математики, экономики, социологии, искусства и т.д.) для достижения конкретных целей и решения задач.

Междисциплинарность относится к методу или мышлению, которое объединяет традиционные образовательные концепции или методы для того, чтобы прийти к новым подходам или решениям. Междисциплинарная работа – это не просто склеивание разных предметов и методов, а процесс разработки интеграции методов, которые традиционно считаются отдельными областями (например, история, бизнес или биология). Студент,

изучающий междисциплинарную специальность, занимается критическим исследованием на уровне, уникальном для других направлений обучения.

Также дисциплинарное обучение эффективно в академическом развитии, поскольку оно вовлекает больше студентов в предмет. Заменяв традиционный метод преподавания в стиле лекций на такое обучение, можно достигнуть лучших результатов.

Международный проект представляет собой полный и законченный цикл продуктивной инновационной деятельности группы стран, направленной на достижение определенной цели. В основе таких проектов, как правило, лежат взаимодополняющие отношения партнеров и их возможности. Обычно, создаются совместные предприятия, которые объединяют двух или нескольких партнеров в разных странах для достижения определенных коммерческих целей. Каждый участник проекта вносит свой вклад в его развитие [4, с. 133].

В современной российской экономике управление проектами стало фактором, обеспечивающим эффективность и конкурентные преимущества. Российские специалисты принимают участие в международных форумах, конгрессах и конференциях по управлению проектами. В таких отраслях, как строительство, инновационные разработки, программное обеспечение они имеют заслуженное признание в международном профессиональном сообществе [6, с. 34].

Международные проекты имеют ряд особенностей, которые связаны со значительной стоимостью их реализации и сложностью разработки. Отличительными особенностями являются также то, что эти проекты оказывают сильное влияние на культурные и экономические аспекты жизни стран, в которых они разрабатываются. Существует два основных критерия, которые должны соблюдаться при создании проекта международного уровня:

1. ориентация на потребителя, т.е. ведение международных отношений основано на адаптации продавца к покупателю, а не наоборот;
2. Разработчики и участники проекта должны знать и понимать существующие в данной стране нормы и обычаи.

Международные проекты отличаются от внутренних проектов сложностью культуры, политики, права, местной практики, языка, часовых поясов, процессов, ресурсов и т. д. Они могут быть невероятно сложными, даже если являются внутренними для одной организации.

Для успешной интеграции необходимо наладить сотрудничество между экспертами, задействованными в проекте, что предполагает совместное планирование на начальном этапе исследования [5]. С.И. Дорошенко рекомендует на стадии планирования разработать краткое описание проекта – своего рода "визитную карточку". По мнению исследователя, этот документ является важным инструментом,

обеспечивающим согласованность действий всех участников и, как следствие, должен быть создан коллективными усилиями. "Визитная карточка" содержит основные цели, концепции и необходимые ресурсы проекта, а также аргументацию, объясняющую выбор конкретной темы [3, с. 138].

Важнейшими особенностями при организации междисциплинарного исследовательского проекта являются особенности построения исследования. Дорошенко С.И. советует начинать построение исследования с направляющих вопросов. К таким вопросам автор относит основополагающий вопрос, проблемные области. Важно отметить, что именно основополагающий вопрос, по мнению Дорошенко С.И., в большей степени обеспечивает междисциплинарность, так как он включает в себя идею проекта и связывает этапы и виды деятельности в проекте воедино [3, с. 135]. Значимым этапом является и выбор темы проектно-исследовательской деятельности.

К основным признакам междисциплинарного исследования относятся:

- совокупность различных областей научного знания;
- использование методологии и языка более чем одной дисциплины;
- анализ и интерпретация результатов с позиции ведущей дисциплины.

Наибольший динамизм и междисциплинарный потенциал наблюдается в социальных и гуманитарных науках, на которые в развитых странах выделяются значительные объемы финансирования, что обусловлено социально-политическими и экономическими причинами, в частности развитием масштабного рынка продукции и услуг, признанием ведущим критерием в системе современных ценностей показателя «качество жизни».

Статья 16 Федерального закона устанавливает порядок и права участия субъектов научной и (или) научно-технической деятельности для осуществления научной и научно-технической представителей Российской Федерации. В частности, субъекты научной и (или) научно-технической деятельности направлены на повышение уровня научных и научно-технических организаций и объединений, участвующих в международных научных и научно-технических программах и проектах, научных и научно-технических программах и проектах иностранных государств, заключающих договоры (соглашения) и иные соглашения с иностранными юридическими лицами о работе как на территории Российской Федерации, так и в ее интересах территории в порядке, установленном законодательством Российской Федерации [1].

Под успешностью международного проекта следует понимать не только получение максимальных результатов в виде прибыли, но и

достижение поставленных целей и задач на среднесрочную и долгосрочную перспективу [2, с. 966].

Выделяют основные типы критериев успешности международных проектов:

- 1) традиционные: «в срок», «в рамках бюджета», «в соответствии со спецификацией»;
- 2) соответствие требованиям (ожиданиям) заказчика и пользователей;
- 3) соответствие ожиданиям других участников проекта [7].

Как пример успешного международного проекта рассмотрим Евровидение – ежегодный международный конкурс, в котором участвует большое количество стран (около 40). Победитель определяется голосованием жюри и телезрителей из участвующих стран.

Почему этот проект можно считать успешным? Во-первых, это одно из самых продолжительных шоу. Оно проводится с 1956 года, а ажиотаж к нему все еще не утих. У него многомиллионные просмотры по всему миру. А значит, что оно достаточно прибыльное, что является важнейшим критерием успешности для бизнес-проектов. Еще одной характеристикой для проекта является его уникальность. В свое время Евровидение было единственным шоу такого формата, тем более такого масштаба. Евровидение получает широкое освещение в СМИ по всему миру, что сделало его сильным брендом по всему миру. Также этот проект можно назвать и социальным в некоторой степени. Он способствует культурному обмену между странами. Они показывают свою уникальность, культуру и традиции, продвигают музыкальную индустрию вперед. Также Евровидение помогает молодым талантам в их популяризации, повышает их узнаваемость по всему миру.

Если бы Евровидение не было успешным проектом, то оно бы не финансировалось на протяжении 69 лет. Проект выгоден самим странам как по экономическим причинам (получение высокой прибыли), так и по политическим. Шоу подобного рода сплачивает народ, дает повод гордиться своей страной. Люди по всему миру болеют за представителя своей страны и считают его лучшим.

Для анализа успешного междисциплинарного проекта я выбрала самую известную бесплатную платформу для изучения языка – Duolingo. Для создания и использования данной платформы используются такие дисциплины, как IT-технологии (в том числе гейм-дизайн), лингвистика (изучение языков), педагогика и даже психология. С помощью IT-технологий разработано само приложение, создано его программное обеспечение, интерфейс, обеспечение стабильной работы и размещение на платформах для скачивания. Само приложение имеет элементы игры – красочные анимации, жизни на уровнях, звуковые эффекты. Превращение

процесса обучения в игру – одна из ключевых особенностей Duolingo. Пользователи получают очки, награды и достижения за свои успехи, что стимулирует их продолжать учиться. Для этого был привлечен один из подразделов IT-технологий – геймдизайн (GameDev). Основу приложения составляет такая дисциплина, как лингвистика. Именно эта наука занимается таким направлением, как изучение языков. Лингвисты определяют структуру вопросов, грамматические правила, лексику. Составляют программу обучения языку. Педагогика и психология выполняют схожие функции – удерживают пользователей, чтобы они не останавливались, а продолжали изучение языка. Поднимают мотивацию, выстраивают процесс адаптивного обучения.

Взаимодействие этих дисциплин делает приложение таким, какое оно есть. Именно с помощью этого подхода Duolingo является самой популярной платформой для изучения языков. Она постоянно развивается, добавляя новые языки в приложение, собирают отзывы пользователей и делают приложение еще лучше.

Список литературы

1. Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике» от 23 августа 1996 г. № 127-ФЗ (с изменениями и дополнениями, вступившими в силу с 3 июня 2016 г.).
2. Гагнидзе, Д. ключевые факторы успешности международных проектов / Д. Гагнидзе // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 32.
3. Дорошенко С.И. Междисциплинарные проекты в школьном образовании. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2019.
4. Кильдибекова, Е. Ю. Международный проект и его особенности / Е. Ю. Кильдибекова // Проблемы социально-экономической устойчивости региона : Материалы XVII Международной научно-практической конференции, Пенза, 27–28 января 2020 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020.
5. Краснобородова Ю.В. Особенности междисциплинарного исследовательского проекта в начальной школе на примере программы международного бакалавриата// №4(39) Исследования молодых учёных /Раздел: Психолого-педагогические науки. 2022.
6. Симонова И.Ф. Управление проектами в учреждении культуры: подходы, ценности, технологии. Учебное пособие. – Санкт-Петербург: Наукоемкие технологии, 2021.
7. Факторы успеха и цели проекта [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://helpiks.org/9-10392.html>.

© Татаурова Н.И., 2025

УДК 159.9:316.6

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ,
СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩЕЙСЯ
В ТЕХНИЧЕСКИХ И ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ**

Тулитбаева Валерия Валентиновна

Уфимский университет науки и технологий

Институт химии и защиты в чрезвычайных ситуациях

студент 1 курс

Уфа

Научный руководитель – Тулитбаева Галина Фанилевна

Аннотация: статья посвящена анализу существующих психологических исследований в вопросе различий между студентами технических и гуманитарных специальностей. Рассматриваются когнитивные, эмоциональные, волевые и мотивационные особенности обучающихся, указанных направлений обучения. Исследования показывают, что студенты технических направлений отличаются высоким уровнем риска, социальной активностью и поиском острых ощущений, тогда как гуманитарии демонстрируют большую внутреннюю независимость, контроль эмоций и устойчивость к внешним воздействиям.

Ключевые слова: гуманитарные науки, технические науки, психологические особенности.

Традиционное разделение на технические и гуманитарные науки является научным и культурным контекстом и несомненно отражает объективные различия в структуре личности, выбравшего то или другое направление. Классические труды в области психологии труда связаны именно с выявлением различий и сходств в психике и личностных особенностях в профессиональной деятельности. Так, труды Теплова Б.М., Небылицына В.Д., Дружинина В.Н. и др. посвящены исследованиям особенностей труда и психологическим характеристикам личности в труде. Данная статья ставит целью систематизировать существующие закономерности в данной области. Анализ трудов отечественных ученых позволяет говорить о якорных точках в исследовании психологических особенностей у «технарей» и «гуманитариев». Так, чаще исследуется когнитивная, эмоциональная сфера, мотивационная сфера и личностные черты.

Всёобще известно, что абстрактно-логическое мышление, объективный характер познания доминирует в технических специальностях. Для них свойственны логическая последовательность

построения и рассмотрения объектов и понятий, объяснение происхождения объекта или явления на основе индукции в направлении от частного к общему. В технических науках индивидуальный подход необязателен, так как изучаемые объекты в основном однотипны, и от различий их между собой можно абстрагироваться.

Сфера человеческого сознания более близкая к гуманитарным наукам. Для них свойственны эмоциональное восприятие информации, образное и ассоциативное мышление, отторжение формализованных, доказательных способов рассуждений, доминирование реального восприятия окружающего мира над абстрактным.

В современной науке достаточно широкий взгляд на психологические особенности представителей двух областей. Так, особенности темперамента, интеллектуального развития, эмоционально-волевой сферы у студентов гуманитарных и технических специальностей рассмотрены в трудах Гордиенко Н.Н. Автором в ходе проведенного исследования выявлено, что наибольшие различия у студентов гуманитарного и технического профилей проявляются в мотивационно-потребностной сфере, интеллектуальной сфере и генетически заданного инстинкта [1]. Манвелян Н.Г., Хижняк А.А. исследуют границы личности у студентов гуманитарных и технических специальностей. Оказалось, что наиболее сформированная личностная граница у студентов технических направлений – «проницаемая», которая говорит о высокой самооценке и эмоциональности, о поиске острых ощущений и социальных связей, склонности к риску. В свою очередь студентам гуманитарной специальности более свойственны «невыпускающая», «сдерживающая», «спокойно-нейтральная» границы, что показывает внутреннюю независимость, противостоять внешней среде, контролировать свои эмоции [4].

Индивидуальные психофизиологические особенности личности представителей двух обсуждаемых направлений стали предметом исследования Насыровой О.Ш., Насырова Ш.Г. [5]. Особенности мотивации студентов гуманитарных и технических направлений рассмотрены Дворецкой Т.А. Мотивирующими факторами для студентов гуманитарных профилей являются создание оптимальной эмоциональной атмосферы, позитивные деловые связи, для технических специальностей – важно включение в процесс знаний, которые можно было бы сразу применять на практике [2]. Интересное исследование гедерных особенностей самоактуализации представлено Фазлиахметовой Э.И. Представители технических специальностей более проявляют маскулинность, с которой связан высокий уровень самоактуализации [7]. В группе студентов гуманитарных направлений обнаружено, что чувства, возникающие в отношениях между людьми, являются индикаторами доверия, понимания,

близости. Специалисты будущих технических специальностей с целью снижения напряжения стремятся к более инфантильным личностным реакциям, проявляющимся в беспомощности [3].

Таким образом, для изучения технических наук больше подходит логический подход, а для гуманитарных – эмоциональный и творческий. Проведенный анализ исследований позволяет сделать вывод о существовании различий в психологических портретах личностей, ориентированных на технические и гуманитарные науки. Эти различия охватывают когнитивную сферу, эмоционально-волевую регуляцию, психологическое развитие и социальную активность. Однако эти различия не являются абсолютными и носят вероятностный характер. Внутри каждой группы наблюдается значительный разброс индивидуальных особенностей. Данные выводы подчеркивают важность учета индивидуальных особенностей при разработке образовательных программ и методов воспитания, направленных на формирование целостной и успешной личности студента вне зависимости от направления подготовки.

Список литературы

1. Гордиенко Н.Н. Индивидуально-психологические особенности студентов, осваивающих технические и гуманитарные специальности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – № 39. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-psihologicheskie-osobennosti-studentov-osvaivayuschih-tehnicheskie-i-gumanitarnye-spetsialnosti>.
2. Дворецкая Т.А. Особенности мотивационной сферы личности представителей студентов технических и гуманитарных направлений подготовки в период дистанционного обучения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2023. – № 1 (846). – С. 57-62
3. Летягина С.К. Половозрастные особенности взаимосвязей эмоционального благополучия и механизмов психологической защиты личности (на примере специалистов гуманитарной и технической направленности) // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 414.
4. Манвелян Н.Г., Хижняк А.А. Особенности функции психологической границы личности у студентов гуманитарных и технических специальностей // Инновационные научные исследования в современном мире: теория, методология, практика. Сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 211-217.
5. Насырова О.Ш., Насыров Ш.Г. Исследование индивидуальных психофизических особенностей личности студентов гуманитарного и технического вуза // Университетский комплекс как региональный центр

образования, науки и культуры. материалы Всероссийской научно-методической конференции. Оренбургский государственный университет. – 2017. – С. 2900-2904.

6. Турчин А.С. Сравнительный анализ социально-психологических особенностей самореализации и саморазвития личности студентов технических и гуманитарных специальностей в процессе вузовского обучения // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2025. – № 3 (55). – С. 428-437.

7. Фазлиахметова Э.И. Сравнительный анализ гендерных особенностей самоактуализации личности в профессиях гуманитарного и технического профиля // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – № 8 (76). – С. 272-277.

© Тулитбаева В.В., 2025

УДК 316.6

РАЗЛИЧИЯ В ВОСПРИЯТИИ ИНФОРМАЦИИ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ ВОИНСКИХ И СЛУЖЕБНЫХ КОЛЛЕКТИВАХ

Туров Яков Дмитриевич

*Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии РФ,
адъюнктура и докторантура научно-исследовательского центра
адъюнкт*

Санкт-Петербург

Научный руководитель - Терехин Роман Алексеевич

Аннотация: в статье анализируются особенности восприятия командной информации в многонациональных воинских и служебных коллективах силовых структур РФ. На основе комплексного исследования, включающего анализ работ Г. Хофстеде, Э. Майера, эмпирических данных Р.А. Терехина и П.Д. Никитенко, а также исторического опыта (от стратегий Цезаря до Великой Отечественной войны), выявлены ключевые психолингвистические и этнокультурные барьеры, влияющие на эффективность коммуникации. Предложена система мер по оптимизации коммуникационных процессов, включающая дифференциацию подходов к информированию, создание многоуровневой системы передачи информации и применение проективных методик диагностики межэтнических напряжений. Результаты исследования имеют теоретическое и практическое значение для повышения эффективности управления в многонациональных подразделениях силовых структур России.

Ключевые слова: психолингвистические барьеры, межкультурная коммуникация, этнопсихология, многонациональные коллективы, региональный контекст

Великий русский ученый М.В. Ломоносов размышляя о природе российской государственности, подчеркивал: «Россия была, есть и всегда будет великим и могучим государством, которое способно преодолеть смутные времена, все лишения и невзгоды. Сохранить многонациональную самобытность проживающих в ней народов, при этом никому не позволив отобрать и пяди родной земли!» [6]. Спустя более 200 лет, Российская Федерация продолжает оставаться колыбелью более чем 190 народов и этнических групп, где они вопреки всем невзгодам мирно сосуществуют в межнациональном единстве и согласии. На всей территории страны осуществляют деятельность федеральные ведомства, в зависимости от региона воинские и служебные коллективы бывают неоднородны по

этническим и конфессиональным признакам, ввиду чего могут возникать проблемы с восприятием текущей информационной повестки. Как отмечают исследователи, «незнание этнохарактерологических особенностей и несоблюдение национального этикета может привести к грубым нарушениям в отношениях, породить обиды, недоверие, вражду и агрессию» [11]. Региональный контекст способен оказывать существенное влияние на эффективность межгрупповой и межличностной коммуникации, что требует от командиров (начальников) подразделений (организаций) силовых ведомств высокой компетентности в вопросах этнопсихологии.

Современная наука располагает достаточно убедительными доказательствами того, что культурные особенности определяют специфику восприятия информации, Г. Хофстеде в своих исследованиях выделяет ключевые измерения культурных различий, включая дистанцию власти, индивидуализм/коллективизм и избегание неопределенности, которые напрямую влияют на восприятие управленческих решений и информации [1].

Как подчеркивает Эрин Майер в работе «Карта культур», люди из разных культур могут по-разному воспринимать одни и те же сообщения в зависимости от их культурного контекста [2]. Особенно остро эта проблема проявляется в служебных коллективах, где информация часто передается в условиях дефицита времени и повышенной эмоциональной нагрузки. В условиях многонационального состава подразделений эффективность передачи командной информации определяет такие базовые компоненты как дисциплина, правопорядок и безопасность военной службы (службы).

Исследования, проведенные Р.А. Терехиным и П.Д. Никитенко, подтверждают существование значительных различий в восприятии служебной информации представителями разных этнических групп. Так, например, 31% военнослужащих испытывают трудности в общении из-за недостаточного знания русского языка, учитывая его государственную значимость и повсеместное распространение на территории страны [9].

Особенностью коммуникации в русскоязычной воинской среде является доминирование невербальных средств передачи информации: жестов, мимики, пауз, сильного интонирования речи [11]. Для многих военнослужащих, прибывших из регионов с иной коммуникативной культурой, особенно из сельской местности, это создает дополнительные трудности в понимании команд и распоряжений.

Современные методы диагностики позволяют выявлять потенциальные коммуникативные проблемы на ранних этапах формирования воинского коллектива. В.А. Прокофьева и А.С. Чичкин разработали методику выявления скрытых межэтнических напряжений, включающую применение «экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) и ассоциативного теста Юнга ("16 аналогий") с изменением установки на

выполнение теста, результаты этого исследования позволили «диагностировать на раннем этапе возможные межэтнические конфликты в воинском коллективе для предотвращения возможных проблем и прогнозирования развития межнациональных отношений среди военнослужащих» [8]. Как подчеркивает А.Г. Караяни, эффективная психологическая работа в воинских коллективах должна строиться с учетом особенностей культурного фона личного состава, что особенно важно при передаче служебной информации в экстремальных условиях [5]. Такой подход особенно важен в современных реалиях, когда в отдельных регионах и местностях эффективность коммуникации напрямую влияет на боеспособность подразделения и качество выполнения возлагаемых служебно-боевых (служебных) задач.

Еще великие военачальники прошлого отмечали проблематику отсутствия единого понимания в восприятии информации в своих многонациональных армиях и исходя из разработали эффективные стратегии взаимодействия с представителями разных культур.

Юлий Цезарь в своих «Записках о Галльской войне» детально описывал нравы, сильные и слабые стороны различных племен, он активно использовал принцип «разделяй и властвуй», умело эксплуатируя межплеменные противоречия и включая покоренные народы в состав своих войск в качестве вспомогательных частей [10].

В истории России также имеется богатый опыт организации многонациональных воинских формирований. Как отмечается в исследованиях, посвященных участникам Великой Отечественной войны, «десятки разноязычных этносов» объединились под знаменами Красной армии [7]. В годы войны было создано множество национальных формирований, которые «олицетворяли вклад отдельных народов в Победу» [7]. Однако исторические документы свидетельствуют, что языковой барьер создавал серьезные проблемы: «в ходе боя командир роты или взвода, приняв новое решение, выявленное обстановкой, не мог быстро довести его до личного состава по той причине, что его не понимали бойцы» [7].

Исторический опыт убедительно демонстрирует, что эффективное управление многонациональными коллективами возможно лишь при условии глубокого понимания психолингвистических и этнокультурных механизмов восприятия информации. Русская военная традиция всегда подчеркивала, что истинное воинское братство преодолевает этнические барьеры, мысль о первостепенности духовного единства над формальными различиями находит свое отражение в том, как в экстремальных условиях службы преодолеваются культурные и языковые барьеры [11].

Учитывая особенности восприятия информации в многонациональной среде, руководству силовых структур необходимо комплексно подходить к проблематике социальных коммуникации,

«правильно подобранные методы межэтнического взаимодействия, сфокусированные на анализе сущности межкультурной проблемы и принятии персонально обусловленного решения, позволит устранить или по крайней мере уменьшить дискомфорт в межкультурных отношениях и обеспечить эффективность контактов» [3].

Эффективная коммуникация в многонациональных коллективах силовых структур должна строиться на принципах:

- дифференциации подходов к информированию с учетом этнокультурных особенностей;
- создания многоуровневой системы коммуникации (вербальной, невербальной, визуальной);
- развития межкультурной компетентности командного состава;
- формирования системы обратной связи для проверки понимания информации;
- использования проективных методик для диагностики скрытых коммуникативных барьеров.

Эффективное преодоление коммуникативных барьеров в многонациональных подразделениях возможно только при комплексном подходе, включающем психологическую подготовку командного состава, адаптацию методов информирования с учетом этнокультурных особенностей и формирование единого информационного пространства при сохранении культурного многообразия. Как метко подметил Н.В. Гоголь через своего героя Тараса Бульбу, «Нет уз святее товарищества!» [4], и именно это товарищество, основанное на взаимном уважении и общих целях, позволяет преодолевать любые языковые и культурные барьеры в многонациональных воинских и служебных коллективах России.

Список литературы

1. Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations / by Geert Hofstede. – 2nd ed. – Thousand Oaks: Sage Publications, 2001. – 596 p.
2. Meyer E. The Culture Map: Breaking Through the Invisible Boundaries of Global Business. – New York: PublicAffairs, 2014. – 288 p.
3. Tareva, E. G. Cases on Intercultural Communication: New Approach to Design / E. G. Tareva, B. V. Tarev // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. – 2018. – Vol. 11, No. 10. – P. 1699-1710.
4. Гоголь, Н. В. Тарас Бульба / Н. В. Гоголь. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 122 с.
5. Караяни, А. Г. Прикладная военная психология: учебное пособие для курсантов и слушателей высших военно-учебных заведений / А. Г. Караяни. – СПб: Питер, 2006. – 480 с.
6. Ломоносов М.В. О сохранении русского народа. – М.: Институт русской цивилизации, 2011. – 848 с.

7. Народы СССР на фронтах Великой Отечественной войны: статистическое и военно-антропологическое исследование / А. Ю. Безугольный, Л. И. Бородкин, Е. М. Горюшина [и др.]. – Ростов-на-Дону: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Федеральный исследовательский центр Южный научный центр Российской академии наук», 2022. – 428 с.

8. Прокофьева, В. А. Использование проективных методик в диагностике этнической толерантности военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации / В. А. Прокофьева, А. С. Чичкин // Научное мнение. – 2023. – № 10. – С. 120-126.

9. Терехин, Р. А. Особенности этнической толерантности военнослужащих различных национальностей / Р. А. Терехин, П. Д. Никитенко // Научное мнение. – 2021. – № 10. – С. 41-46.

10. Цезарь Ю. Записки о Галльской войне / пер. с лат. С.К. Сапрыкина. – М.: Ладомир, 1994. – 352 с.

11. Этнопсихология и ее применение при формировании воинского коллектива в подразделениях войск национальной гвардии Российской Федерации: Учебное пособие / Г. А. Кирпиленко, А. А. Теплова, А. А. Никоноров [и др.]. – Саратов: Амирит, 2023. – 194 с.

© Туров Я.Д., 2025

УДК 371.842: 007.52

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РОБОТОТЕХНИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Фадеев Роман Николаевич

Владимирский государственный университет

имени А.Г. и Н.Г. Столетовых

Институт машиностроения и автомобильного транспорта

Магистрант 2 ГО

г. Владимир

e-mail: fadeevroman.shua@gmail.com

Научный руководитель – Огурцова Елена Юрьевна

Аннотация. В статье отмечается, что современный образовательный процесс предполагает сочетание обучения и воспитания, которые, дополняя друг друга, служат одной цели – целостному развитию личности обучающегося. Автор приводит примеры, реализации возможностей, заложенных в содержании, методах и организации робототехнических занятий, для воспитания обучающихся.

Ключевые слова: воспитание, робототехнические занятия.

Современный образовательный процесс предполагает сочетание обучения и воспитания, которые, дополняя друг друга, служат одной цели – целостному развитию личности обучающегося. В педагогических исследованиях совокупность возможностей, заложенных в содержании, методах и организации, которые способствуют формированию у обучающихся нравственных, интеллектуальных, эмоциональных и других личностных качеств называют воспитательным потенциалом занятий.

Робототехнические занятия представляют собой не только средство технического развития, но и мощный инструмент формирования важных личностных и гражданских качеств.

В содержание робототехнических занятий необходимо включать рассказы о героях разных эпох и современности, через жизнь и деятельность которых раскрываются традиционные российские нравственные ценности. Рассказ должен быть увлекательным и познавательным, эмоционально воздействовать на слушателей, способствовать развитию у них ценностно-смысловой рефлексии в отношении деятельности и поступков героев.

Например, робототехнические занятия с обучающимися различного возраста, так или иначе бывают связаны с покорением космического пространства. Мы делимся с обучающимися специально написанной для них историей об ученом-самоучке, изобретателе, ставшем

основоположником космонавтики. Его стремлению к звездам не помешали ни бедность, ни глухота, ни изолированность от научного сообщества.

«В детстве Костя заболел, и болезнь дала осложнение на уши. Шум ветра, журчание ручья, пение птиц, голоса друзей, речь учителя – все это исчезло для него. Многие бы пали духом и махнули на себя рукой. Но он наперекор судьбе в 16 лет приехал в Москву учиться. У него не было ни больших денег, ни дорогих учебников, ни учителей, которые бы всё объясняли. Он учился самостоятельно – сидел часами в библиотеке, решал задачи, рисовал чертежи, запоминал формулы.

Циолковский получал из дома немного денег. Он ходил в булочную за черным хлебом и пил воду, чтобы сэкономить деньги на покупку книг и разных нужных вещей для опытов. В биографическом очерке «Грезы о земле и небе» Циолковский вспоминал: «Питался одним черным хлебом, не видел даже картошки и чаю. Зато покупал книги, стеклянные трубки, ртуть, серную кислоту и прочее».

Представьте себе прохладный осенний день. Константин идёт по улице, в руках у него несколько копеек – последние деньги, что у него остались. Проходя мимо кондитерской, он останавливается у яркой витрины. Там лежат свежие, аппетитные пирожки, от которых буквально пахнет теплом и уютом. Его взгляд останавливается на пирожке с золотистой корочкой. Циолковский чувствует, как желудок урчит, и голос внутри его головы начинает говорить: «Ну вот, один пирожок, а сколько радости! Немного отдохнуть, порадовать себя. Может, сегодня стоит?» Он смотрит на свои копейки. В мыслях уже рисуется тепло кондитерской, аромат свежей выпечки, несколько минут счастья. Но тут другой голос звучит твёрже: «Нет, Константин, ты не отвернешься от своей мечты ради пирожка. Эти деньги лучше вложить в пробирки, в химические реактивы. Там – ключ к пониманию мира, шаг к звёздам». Он закрывает глаза на секунду, стараясь избавиться от соблазна. «Если съесть пирожок – останусь голодным завтра, а эксперименты – это то, что поможет построить будущее», – думает он. Вздохнув, Константин отходит от витрины. Его ноги ведут его в библиотеку – туда, где среди книжных страниц, он будет учиться, исследовать, открывать новое.

Закончив самообразование, Константин блестяще сдал экзамены и получил право работать учителем. Школьники его любили, на его уроках физики летали модели аэростатов, сверкали молнии, сами собой плясали бумажные человечки, а электрический осьминог хватал щупальцами за пальцы и нос всякого, кто желал проверить на себе действие статического электричества.

Даже во время преподавания он продолжал заниматься самообразованием. Однажды у него появляется идея – сделать ракету,

которая сможет долететь до космоса. Он создает внутри себя целую вселенную идей, которая потом станет основой для космических полётов.

Циолковский – это пример того, как настоящая страсть к знаниям и упорство привели к великим открытиям, сделали из него человека, которому суждено было подарить миру мечту о межпланетных полётах...»

Одним из важных направлений организации воспитательной деятельности является формирование экологической культуры.

Воспитание экологической культуры обучающихся сегодня является не только острой потребностью, вызванной всемирным экологическим кризисом, но и обязательной задачей организаций образования, согласно требованиям федеральных образовательных государственных стандартов [1].

Выполнение робототехнических проектов экологической направленности может способствовать формированию таких составляющих экологической культуры, как экологические знания, экологические ценности и переводу знаниевого и ценностного компонентов в деятельностный план.

Работа над созданием экологически ориентированных роботов способствует развитию у молодежи экологического мышления, формированию ответственного подхода к использованию природных богатств. Интеграция робототехники в образовательный процесс не только повышает интерес к науке и технике, но и формирует ценностные ориентиры, направленные на приоритет экологической безопасности. Таким образом, робототехнические проекты становятся важным компонентом комплексного подхода к экологическому воспитанию, способствуя формированию сознательного и активного отношения к вопросам охраны окружающей среды.

Со студентами и школьниками нами реализованы робототехнические проекты по двум тематическим направлениям: индустрия сбора и переработки промышленных и бытовых отходов; охрана леса [2-5]. Рассмотрим их подробнее.

Проекты по использованию робототехники в индустрии сбора и переработки промышленных и бытовых отходов:

- Робототехническое решение для сбора упаковки от напитков.
- Создание робота, который помогает осуществлять процесс компостирования для переработки органических отходов.
- Конструирование и программирование робототехнических устройств для перевозки, разгрузки и сортировки мусора .
- Разработка робототехнического решения для извлечения микропластика из окружающей среды.
- Умные передвижные урны для работы в людных общественных местах (контейнер на колесах с помощью датчика тепла находит человека, с

помощью машинного зрения определяет мусор в руках людей, затем звуком и движениями привлекает внимание того, кто держит мусор и просит бросить его в контейнер).

Обучающиеся работали над робототехническими проектами по охране леса. В ходе этого были созданы роботы-экологи для мониторинга загрязнений окружающей среды в лесу, роботы-помощники для ухода за растениями, роботы для борьбы с лесными пожарами, роботы для борьбы с вредителями леса, роботы для посадки деревьев, роботы для исследования лесных экосистем, умные контейнеры и сортировщики для лесопарковых зон, робот-проводник по лесной экотропе.

Первым этапом в процессе работы становится сбор и анализ информации по экологической проблематике проекта. Для этого используются литературные и интернет-источники, видеоматериалы, проводятся экскурсии, встречи со специалистами, связанными с рассматриваемой проблемой, социальными партнерами, осуществляются эксперименты. Участники проекта обсуждают, какие экологические задачи будут решены инженерными методами в ходе проекта.

Затем обучающиеся осуществляют поиск робототехнических решений по проекту, сборку, программирование и испытание моделей.

Дальнейшая публичная презентация проекта способствует распространению экологических знаний и созданию экологических ценностей среди лиц, которые не участвовали в проектной деятельности, расширяя, таким образом, круг вовлеченных в процесс воспитания по формированию компонентов экологической культуры. А понимание и принятие экологических ценностей может привести к позитивным действиям (сокращение отходов, экономия воды, охрана леса и зеленых насаждений и т.п.).

Разработка социальных роботов (например, робота, который помогает пожилым людям или инвалидам) может способствовать воспитанию эмпатии и гражданской ответственности. Важно при выполнении подобного проекта обсудить с учениками социальное значение таких роботов, подчеркнуть важность этических аспектов.

Проектный метод обучения широко применяется на занятиях по робототехнике. Совместное решение реальных задач стимулирует социальную активность, ответственность и настойчивость, умение решать сложные задачи и работать в команде, развивает чувство самореализации и уверенности в собственных силах. Эти качества лежат в основе воспитания гармоничной, инициативной и социально ответственной личности.

Список литературы

1. Мазанюк Е. Ф. Воспитание экологической культуры обучающихся как педагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 216-219.

2. Огурцова Е. Ю., Фадеев Р. Н. Использование проектного метода на занятиях по образовательной робототехнике // Состояние и перспективы развития ИТ-образования. – Чебоксары, 2019. – С. 277-283.

3. Огурцова Е. Ю., Фадеев Р. Н. Проектная деятельность на занятиях по робототехнике // Образовательное пространство в информационную эпоху. – Москва, 2022. – С. 525-529.

4. Огурцова Е. Ю., Фадеев Р. Н. Инновационные механизмы управления отходами на основе цифровых технологий // Наука и общество: проблемы современных исследований. – Омск, 2023. – С. 78-81.

5. Фадеев Р. Н. Формирование компонентов экологической культуры в ходе проектной деятельности по робототехнике // Материалы международного научного форума обучающихся «Молодежь в науке и творчестве». – Гжель, 2024. – С. 91-92.

© Фадеев Р.Н., 2025

УДК 159.9

«ЧЁРНЫЙ ЛЕБЕДЬ»: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И ВНУТРЕННИХ КОНФЛИКТОВ

*Фаттахова Диана Дамировна,
Мустафина Зарина Дамировна*

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии*

Студенты 3 курса

Уфа

Научный руководитель – Селина Лада Алексеевна

Аннотация: в современном мире культура кинематографа является частью жизни каждого человека, отражающей все социальные и психологические проблемы общества. Нравственное развитие требует от людей не бездумного подражания героям, а критического анализа их поступков. В данной статье приводится психологический анализ художественного фильма «Чёрный лебедь» – психологического триллера режиссёра Даррена Аронофски, повествующего о балерине, чье психическое состояние стремительно ухудшается, из-за чего её история представляет большой интерес для анализа и интерпретации.

Ключевые слова: перфекционизм, галлюцинация, тень, острый психоз.

Сюжет фильма начинается с момента, когда молодая и талантливая балерина Нина Сейерс узнаёт о том, что руководство театра планирует

ставить балет «Лебединое озеро» в современной интерпретации. В связи с этим объявляется отбор на главную роль, которая является главной мечтой для Нины – Белый и Чёрный лебеди. Белый лебедь Одетта воплощает в себе идеалы невинности и чистоты, тогда как Чёрный лебедь Одиллия олицетворяет страсть и тьму. Согласно Юнгу, свет ассоциируется с жизненной энергией, а тьма – с её угасанием. Однако эти понятия неразрывно связаны и равнозначны, представляя собой две стороны единого целого. Свет существует лишь в контрасте с тьмой, и в самом свете присутствует его противоположность. Юнг также исследовал «тень» – тёмную, неосознаваемую часть личности [10]. Эта теневая сторона может проявляться как в деструктивных, так и в конструктивных формах. Поскольку люди склонны отвергать или игнорировать свои наименее желательные черты, тень чаще всего воспринимается как негативная. Тем не менее, в ней могут скрываться и ценные, но неосознанные положительные аспекты личности [2].

Нина отлично справляется с ролью Одетты, однако у неё никак не получается пробудить в себе Чёрного лебедя, отпустить себя, перестать быть правильной, её перфекционизм как стремление всегда делать всё безупречно и самым лучшим образом в этом случае играет против неё. С самого начала фильма мы наблюдаем, что Нина демонстрирует в своём поведении низкую самооценку, постоянную тревогу и страх отвержения, что и могло послужить развитию её перфекционизма. В конечном итоге из-за сильного психологического давления Нина проваливает пробы [8].

Девушка не может справиться с мыслью, что она не получит роль, её напряжение нарастает, ей нужно добиться этого любой ценой, поэтому она в сомнениях и тревоге отправляется к режиссёру театра Томасу Леруа с просьбой, чтобы он отдал эту роль ей. Томас говорит Нине те же слова: она не подходит на эту роль, что она не может отпустить себя, сделать что-то неправильно. После этого Томас внезапно целует Нину, но та в состоянии аффекта кусает его и быстро покидает кабинет. Это первый эпизод в фильме, в котором Нина демонстрирует свою тёмную сторону через агрессию и страсть. Томас остаётся стоять один: он шокирован и воодушевлён случившимся. Чуть позже становится известно, что Нину утвердили на главную роль.

Примерно в этот же период в город возвращается девушка по имени Лили - талантливая балерина из Сан-Франциско. Нина видит в Лили все те качества, которых она не может достигнуть, а главное – свободу. В связи с этим тревога и стресс Нины нарастают, она не может позволить себе расслабиться, что усугубляет её состояние. Нина начинает наносить себе самоповреждения, даже не осознавая этого, и видеть галлюцинации [7]. На этом этапе можно говорить о возможном возникновении у героини острого психоза, представляющего собой состояние, при котором психика человека реагирует на сильное эмоциональное потрясение, пережитую травму или

события, имеющие для него большое значение [6]. В основе такого расстройства часто лежат как внешние факторы, такие как эмоциональные перегрузки главной героини и сильное психологическое давление в театре, так и внутренние – например, повышенная восприимчивость к внешним раздражителям и высокий уровень тревожности. Кроме того, значительное истощение организма и нервной системы может стать почвой для развития психотических реакций. Нельзя исключать и возможную генетическую предрасположенность героини [1].

Нина постоянно ощущает давление со стороны матери, для которой балет важнее собственной дочери, давление со стороны режиссёра, который каждый раз пытается склонить её к интимной связи, давление со стороны других балерин и Лили, ведь Нина знает, что абсолютно все хотят получить эту роль. Постепенно галлюцинации Нины усиливаются, а её собственное состояние истощается. Перед главным выходом на сцену в гримёрке Нина ссорится с Лили, которая стала её дублёршей, и в порыве гнева убивает её, проявляет свою самую тёмную сторону, а после выходит на сцену и великолепно танцует партию Одиллии. В этот момент Нина полностью раскрывается, у неё наблюдаются бредоподобные фантазии, проявляющиеся в идентификации с другой личностью – Темным лебедем Одиллией [5]. На сцене эта идентификация достигает уровня полного перевоплощения [4]. Её галлюцинации достигают пика: Нина ощущает, как её тело преобразуется, покрываясь черными перьями, а ноги превращаются в лебединые лапы. Её восприятие сужается до размеров сцены, вытесняя все остальные мысли, оставляя лишь полное погружение в роль. Возвращаясь в гримёрку, она встречает Лили - живую и здоровую - и понимает, что её убийство было лишь очередной галлюцинацией, на самом же деле Нина нанесла травму самой себе [3].

В финале спектакля Нина идеально исполняет обе роли: Белого лебедя Одетты и Чёрного лебедя Одиллии, достигая своей главной цели, однако в этот момент она уже полностью физически и психически истощена. С завершением своей роли Нина умирает прямо на сцене, однако в её взгляде нет сожалений или страха – героиня достигла главной цели, к которой шла всё это время. С исполнением роли она реализовала свой смысл жизни, а с потерей этого смысла – погибла, ощущая только заветное удовлетворение от достижения идеала, о котором она мечтала всю жизнь.

На этом фильм завершается, однако в рамках психологического анализа произведения важно также рассмотреть других героев и их взаимоотношения с Ниной. Томаса Леруа – её художественного руководителя, эксцентричный и строгий постановщик балета. Именно он требует от главной героини, Нины Сейерс, соединения двух противоположных ипостасей в одной личности, что и становится главной проблемой всего фильма. Их взаимоотношения с Ниной сложно назвать романтическими, поскольку с самого начала мы наблюдаем, что

взаимодействие Нины с ним идёт исключительно в рамках работы над ролью, однако при этом сам Томас при каждой возможности пытается склонить героиню к интимной связи, в связи с чем можно говорить о харассменте. Томас, будучи режиссёром и руководителем постановки, является непосредственным начальником Нины, именно от него зависит вся постановка. Для Нины главной опасностью является то, что Томас может передать роль Нины другой балерине, например, её сопернице Лили. Однако даже если рассматривать, что Нина не отталкивает его из-за страха, то это не объясняет тот факт, что она положительно отзывается о нём и на вопросы других о её отношении к нему демонстрирует влюблённость. При всём этом нельзя однозначно сказать, что Томас – отрицательный персонаж, поскольку он является одним из тех героев, которые способствуют развитию и взрослению личности главной героини на протяжении всего фильма.

Лили, балерина-соперница Нины, воплощает импульсивный и хаотичный архетип Чёрного лебедя. Внутренняя свобода, раскрепощённость и принятие жизни «здесь и сейчас» составляют суть её поведения. Именно эта непринужденность и свобода контрастирует с миром Нины, построенным на самоограничении и дисциплине. Технически безупречный Чёрный лебедь в исполнении Нины оказывается безжизненным именно из-за отсутствия страсти, которая присутствует у её конкурентки. Лили для главной героини становится живым воплощением «Тени» – той вытесненной части ее собственной психики, что содержит подавленные желания и импульсы [10]. Таким образом, их противостояние есть не что иное, как наглядная проекция внутреннего конфликта между гипертрофированным «Сверх-Я» Нины и ее жаждой обрести подлинную свободу, страсть и спонтанность, которые олицетворяет собой её конкурентка [9].

Эрика Сейерс, мать Нины, представляет собой фигуру авторитарного и одинокого человека. Вся её жизнь сузилась до роли матери, которая отчаянно цепляется за свою взрослую 28-летнюю дочь, видя в ней свое единственное продолжение и смысл существования. Будучи в прошлом балериной, она не реализовала собственные амбиции и теперь проецирует их на Нину, поместив её в систему отношений, основанную на контроле и зависимости. Деспотизм Эрики проявляется не в грубости, а в гиперопеке, которая душит любые проявления самостоятельности Нины. Комната её дочери, похожая на розовый кукольный домик с плюшевыми игрушками, намекает на культивируемую в Нине инфантильность, поскольку в самостоятельной и сильной дочери она не нуждается. Именно мать становится главным внутренним барьером для дочери. Материнский запрет на проявление собственного «я», на спонтанные и сильные эмоции, является прямым следствием её гиперопеки. Подобный контроль лишает Нину

возможности отделиться от матери как в физическом, так и в психологическом плане.

Таким образом, фильм «Чёрный лебедь» предлагает своему зрителю детальное исследование психического состояния главной героини, демонстрируя, как её жажда совершенства вступает в конфликт с её глубинными страхами. Через образ Нины поднимаются темы перфекционизма, давления со стороны окружающих и собственного «я», а также уязвимости психики в условиях сильного стресса. Внутренний конфликт между Белым и Чёрным лебедем символизирует столкновение между стремлением к контролю и естественными инстинктами, что приводит к искажению восприятия реальности и потере связи с действительностью. В конечном итоге, эта история служит важным напоминанием о том, как накопленные негативные эмоции и неразрешённые внутренние противоречия могут стать катализатором глубокого психологического кризиса и привести к полной трансформации личности человека.

Список литературы

1. Барденштейн Л. М., Алешкина Г. А. Острые и преходящие психотические расстройства: исторический и клинический аспекты // Российский медицинский журнал. – 2012. – №4. – 5 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ostrye-i-prehodyaschie-psihoticheskie-rasstroystva-istoricheskii-i-klinicheskii-aspekty>.
2. Бекбоев А. А., Исаков К. А., Бойтеева С. С. Карл Юнг: архетипическая концепция личности // ВОГУФСП. – 2025. – №1 (5). – 9 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/karl-yung-arhetipicheskaya-kontseptsiya-lichnosti>.
3. Ефремова Д. Н. Психологические аспекты феномена самоповреждения (порезать нельзя удержать, где поставить запятую) // СТПН. – 2020. – №2. – 5 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-fenomena-samopovrezhdeniya-porezat-nelzya-uderzhat-gde-postavit-zapyatuyu>.
4. Макарова В.Г. Значение выразительности в исполнительском искусстве // Вестник Академии русского балета им. А. Я. Вагановой. – 2012. – №27. – 11 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-vyrazitelnosti-v-ispolnitelskom-iskusstve>.
5. Мельникова Е. А., Агарков А. П., Рожков С. А. Острые психозы: границы диагностики и патогенетических моделей // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2005. – № 4. – С. 16–19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prognosticheskie-factory-neblagopriyatnogo-ishoda-ostryh-prehodyaschih-psihoticheskikh-rasstroystv>.
6. Пападопулос Т. Ф. Острые эндогенные психозы (психопатология и систематика) // М.: Медицина – 1975. – 192 с.

7. Польская Н. А. Структура и функции самоповреждающего поведения // Психологический журнал – 2014. – №2 – с. 45–56.

8. Соснина Д. Н. Особенности исполнительской деятельности артиста балета в условиях сценического стресса // Вестник Академии русского балета им. А. Я. Вагановой. – 2011. – №1 – 11 с.

9. Эзри Г.К. Сверх-я и морализация: сравнительный анализ // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – №12-4. – 5 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sverh-ya-i-moralizatsiya-sravnitelnyy-analiz>.

10. Юнг К.Г. Архетипы и коллективное бессознательное / Карл Густав Юнг; [перевод А. Чечиной]. – Москва: АСТ, 2019. – 495 с.

© Фаттахова Д.Д., Мустафина З.Д., 2025

УДК 376.3

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Хаджисламова Ульяна Руслановна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

студентка 5 курса

Уфа

Научный руководитель – Фахретдинова Гульназ Фанзильевна

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические и практические аспекты коррекционно-развивающей работы дефектолога, направленной на развитие эмоциональной сферы у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Раскрываются психологические особенности эмоционально-волевой сферы данной категории детей, обосновывается необходимость целенаправленного педагогического воздействия. Представлены результаты эмпирического исследования, подтверждающие эффективность системной коррекционной работы по формированию эмоциональной отзывчивости, саморегуляции и социальной адаптации детей с ЗПР.

Ключевые слова: дефектолог, задержка психического развития, эмоциональная сфера, младшие школьники, коррекционно-развивающая работа, эмоциональное развитие, диагностика.

В современной системе специального образования особое внимание уделяется проблеме развития эмоциональной сферы обучающихся с

задержкой психического развития. По мнению многих исследователей, детей данной категории отличает особое своеобразие протекания психических процессов, выражающееся в эмоциональной неустойчивости, импульсивности, недостаточной произвольности и повышенной тревожности. Как отмечает К. С. Лебединская, нарушения эмоциональной сферы у детей с ЗПР наблюдаются значительно чаще, чем у сверстников с нормальным психическим развитием, и проявляются в повышенной чувствительности, быстрой истощаемости и низкой способности к самоконтролю [3, с.102]. Вследствие этого эмоциональные реакции таких детей нередко оказываются неадекватными ситуации, чрезмерно бурными или, наоборот, заторможенными, что затрудняет их взаимодействие с окружающими людьми и влияет на успешность адаптации в социуме [7, с.11].

Актуальность изучаемой проблемы обусловлена тем, что развитие эмоциональной сферы является важнейшим условием формирования личности ребёнка, его нравственных качеств и устойчивого поведения. Как подчёркивает В. И. Лубовский, несформированность эмоционально-волевой сферы приводит к искажению структуры мотивации, снижению активности и произвольности действий, что, в свою очередь, затрудняет процесс обучения и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья [4, с.18]. Следует отметить, что эмоциональные трудности детей с ЗПР проявляются не изолированно, а тесно связаны с их когнитивным развитием, особенностями восприятия, внимания и памяти. Таким образом, коррекция эмоциональной сферы требует комплексного подхода, учитывающего взаимосвязь познавательных и аффективных компонентов психики.

В этой связи одной из приоритетных задач дефектолога становится организация целенаправленной коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование у учащихся способности осознавать и выражать свои эмоции, понимать эмоциональные состояния других людей, а также регулировать собственные чувства. Эмоциональная сфера детей с ЗПР требует особого педагогического подхода, предполагающего создание благоприятной атмосферы доверия и психологической защищённости, где ребёнок может свободно выражать свои переживания, не опасаясь осуждения со стороны взрослых или сверстников [5, с.328].

Младший школьный возраст справедливо рассматривается как сензитивный период для становления эмоциональной сферы. Именно в это время закладываются основы нравственных чувств, формируется способность к сопереживанию, эмпатии, а также развивается механизм произвольной регуляции поведения. Однако у детей с задержкой психического развития данные процессы протекают замедленно и неравномерно. Исследователи (Л. Н. Костина, М. С. Певзнер, С. Г. Шевченко и др.) отмечают, что эмоциональные реакции детей с ЗПР

отличаются непостоянством, лабильностью и слабой дифференцированностью [2, с.101; 6, с.45; 9, с.14]. У многих из них наблюдается повышенная раздражительность, трудности в адекватном реагировании на неудачи, а также недостаточная устойчивость эмоциональных состояний.

Следует подчеркнуть, что эмоциональная незрелость проявляется не только в особенностях поведения, но и в нарушениях межличностного взаимодействия. Как показывают исследования Т. В. Егоровой, Р. Д. Триигер и других авторов, эмоциональная сфера детей с ЗПР характеризуется сниженной способностью к эмпатии, трудностями в понимании эмоциональных сигналов и выражений других людей, что отрицательно сказывается на их коммуникативных возможностях [1, с.17; 7, с.78]. Это приводит к тому, что ребёнок с ЗПР часто оказывается в состоянии социальной изоляции, испытывает трудности в установлении контактов со сверстниками и взрослыми, что, в свою очередь, усиливает тревожность и неуверенность в себе.

Эмоциональная незрелость, по мнению Т. В. Егоровой и Р. Д. Триигер, обусловлена органической недостаточностью центральной нервной системы, проявляющейся в виде задержки формирования волевых и регуляторных механизмов поведения [1, с.17; 7, с.78]. Это приводит к тому, что эмоциональные переживания ребёнка носят ситуативный характер и зависят преимущественно от внешних обстоятельств. Поведение таких детей нередко импульсивно и непоследовательно, что особенно ярко выражается в учебной деятельности. Указанные теоретические положения подтверждают необходимость практической проверки выявленных закономерностей и определения путей их коррекции в условиях образовательного процесса.

В этой связи была организована опытно-экспериментальная работа, направленная на изучение особенностей эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития и апробацию педагогических приёмов, способствующих её развитию. Эмпирическое исследование проводилось на базе коррекционной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья. Целью работы являлось выявление специфики эмоционального развития учащихся и определение эффективности коррекционно-развивающей деятельности дефектолога, направленной на формирование у них эмоциональной отзывчивости и саморегуляции.

В исследовании приняли участие учащиеся 2–3 классов, имеющие заключение психолого-медико-педагогической комиссии о задержке психического развития. Для диагностики использовались методы наблюдения, беседы, а также проективные методики, направленные на выявление особенностей эмоциональной отзывчивости, уровня тревожности и способности к саморегуляции. Комплексная диагностика

позволила выявить преобладание отрицательных эмоциональных состояний, выраженную зависимость эмоциональных реакций от оценки взрослого, а также недостаточный уровень развития навыков произвольного контроля поведения. Следует подчеркнуть, что данные показатели в целом коррелируют с результатами, полученными другими исследователями, указывающими на низкий уровень эмоциональной стабильности у детей с ЗПР [2, с.102; 4, с.54].

Дополнительное наблюдение за поведением детей в процессе учебной и игровой деятельности подтвердило, что значительная часть учащихся склонна к частым эмоциональным колебаниям, проявляющимся в виде вспышек раздражения, обидчивости и повышенной чувствительности к неудачам. Такие проявления указывают на недостаточную сформированность произвольного контроля эмоций и недостаток опыта их социально приемлемого выражения. У некоторых учащихся отмечались проявления агрессии как способа реагирования на стрессовые ситуации, а также стремление к избеганию сложных заданий и взаимодействий, вызывающих эмоциональное напряжение.

Анализ полученных данных показал, что большинство обследованных детей характеризуются повышенной эмоциональной возбудимостью, неустойчивостью настроения и выраженной зависимостью эмоциональных реакций от внешних стимулов. У значительной части испытуемых наблюдались трудности в распознавании эмоций других людей, низкий уровень эмпатии и слабое развитие навыков саморегуляции. Дети часто не могли адекватно интерпретировать эмоциональные состояния окружающих, что проявлялось в затруднениях при выполнении заданий на определение эмоциональных выражений лиц или в вербальном описании чувств персонажей в картинках. Это свидетельствует о недостаточной сформированности эмоционально-когнитивного компонента, необходимого для успешного социального взаимодействия [3, с.108; 6, с.93].

Вместе с тем в процессе целенаправленного педагогического воздействия была отмечена положительная динамика эмоциональных проявлений. Постепенно дети становились более спокойными, реже проявляли импульсивность, чаще выражали положительные эмоции и стремление к взаимодействию со сверстниками. Особенно заметно изменилось их отношение к неудачам: вместо бурных реакций раздражения или плача они чаще стали проявлять стремление к преодолению трудностей и просить помощи у взрослого. Такие положительные изменения подтверждают эффективность комплексного подхода, основанного на сочетании коррекционно-развивающих, игровых и эмоционально-терапевтических методов.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о высокой коррекционной пластичности эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития. Как показывают наблюдения, систематическая

работа дефектолога способствует снижению тревожности, развитию эмоциональной устойчивости и формированию у ребёнка способности к адекватному выражению собственных чувств. На основании анализа проведённой работы можно утверждать, что положительная динамика эмоционального развития проявляется не только в поведении детей, но и в их учебной деятельности: наблюдалось повышение внимания, уменьшение числа отказов от выполнения заданий, а также рост интереса к коллективным формам работы.

Коррекционно-развивающая деятельность дефектолога в данном направлении строится на принципах комплексности, индивидуализации и эмоциональной включённости. Как отмечает У. В. Ульенкова, важнейшее условие эффективности коррекционной работы заключается в создании позитивного эмоционального фона взаимодействия и установлении доверительных отношений между педагогом и ребёнком [8, с.187]. Кроме того, немаловажным фактором успешности является учёт индивидуальных особенностей каждого ребёнка, его эмоционального опыта, уровня тревожности и сформированности коммуникативных умений.

В ходе коррекционных занятий широко используются игровые, арт-терапевтические и коммуникативные методы, направленные на создание ситуации успеха, снижение тревожности и формирование позитивного отношения к себе. Педагогическая практика показывает, что наиболее эффективными формами работы являются сюжетно-ролевые игры, драматизация, рисование, музыка и пластические этюды. Эти виды деятельности способствуют осознанию ребёнком своих эмоций, расширяют спектр эмоциональных переживаний, развивают воображение и способность к сопереживанию.

Особое место занимают упражнения на выражение и распознавание эмоций, развитие способности к сопереживанию, проигрывание эмоционально значимых ситуаций. Например, при проведении занятия «Моё настроение» дети учились различать и обозначать свои эмоциональные состояния с помощью карточек и мимических упражнений. Другие занятия, такие как «Волшебная кисточка» или «Музыка моего чувства», позволяли детям выражать эмоции через цвет, линию и движение. Применение таких методов способствует не только эмоциональной разрядке, но и формированию у ребёнка опыта самопознания и контроля своих чувств.

Как показывает практика, эмоционально насыщенные формы работы – рисование, музыкально-ритмические упражнения, элементы драматизации – позволяют активизировать внутренний потенциал ребёнка, повысить уверенность в себе и сформировать положительный эмоциональный фон. Эмоциональное развитие, происходящее в безопасной и поддерживающей атмосфере, создаёт основу для формирования

устойчивой самооценки, уверенности в своих силах и готовности к взаимодействию с другими людьми.

Результаты наблюдения подтверждают, что систематическая и целенаправленная коррекционно-развивающая работа дефектолога способствует гармонизации эмоциональной сферы детей с ЗПР, формированию устойчивого интереса к деятельности, повышению уверенности в себе и развитию положительных форм взаимодействия с окружающими. Наблюдения показали, что дети стали проявлять больше инициативы, чаще вступать в диалог, охотнее выполнять совместные задания и демонстрировать положительное отношение к процессу обучения.

Можно утверждать, что развитие эмоциональной сферы у младших школьников с задержкой психического развития является неотъемлемой частью коррекционно-педагогического процесса. Проведённое исследование подтвердило гипотезу о недостаточной сформированности эмоционально-волевой сферы данной категории обучающихся и показало значимость педагогического воздействия для её гармонизации. Следует подчеркнуть, что эффективность коррекционно-развивающей работы дефектолога определяется не только используемыми методами, но и личностью педагога, его эмпатийностью, терпением и способностью выстраивать доверительное взаимодействие с ребёнком.

Целенаправленная работа по развитию эмоциональной сферы способствует не только улучшению эмоционального состояния учащихся, но и повышает их учебную мотивацию, коммуникативную активность и успешность социальной адаптации. Следовательно, развитие эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития должно рассматриваться как приоритетное направление в системе специального образования, обеспечивающее полноценное личностное развитие, эмоциональную зрелость и успешную интеграцию ребёнка в общество.

Список литературы

1. Егорова Т. В. Психологические особенности детей с задержкой психического развития: учебное пособие. – Москва: Владос, 2020. – 192 с.
2. Костина Л. Н. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. – Санкт-Петербург: Речь, 2023. – 144 с.
3. Лебединская К. С. Задержка психического развития у детей: клинико-психологическая характеристика. – Москва: МГУ, 1982. – 214 с.
4. Лубовский В. И. Развитие познавательной деятельности аномальных детей. – Москва: Просвещение, 1989. – 240 с.
5. Мохова, Д. А. Разработка методики формирования познавательного интереса к изучению английского языка у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья как в рамках программы «Обучение служением»/ Д. А. Мохова, Г. Ф. Фахретдинова // Педагогическая наука и современное

образование : Материалы ежегодной Международной научно-практической конференции, Уфа, 20 мая 2025 года. – Уфа: Уфимский университет науки и технологий, 2025. – С. 327-331.

6. Певзнер М. С. Нарушения эмоционально-волевой сферы у детей с отклонениями в развитии. – Москва: Академия, 2020. – 176 с.

7. Триигер Р. Д. Эмоциональная сфера детей с ЗПР: особенности и пути коррекции. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2025. – 160 с.

8. Ульяновская У. В. Коррекционно-развивающее обучение детей с задержкой психического развития: учебно-методическое пособие. – Москва: Академия, 2022. – 208 с.

9. Шевченко С. Г. Развитие эмоционально-волевой сферы младших школьников с задержкой психического развития. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2024. – 180 с.

© Хаджисламова У.Р., 2025

УДК 376

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПРОЯВЛЕНИЙ ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Халеева Гульнара Ахмедьяновна

*ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы»*

магистрант 3 ГО

Уфа

Научный руководитель – Фатихова Лидия Фаварисовна

Аннотация. Нарушения письма и чтения наиболее часто встречаются у младших школьников с задержкой психического развития. В статье рассмотрена комплексная диагностика проявлений дисграфии и дислексии у младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дисграфия, дислексия, нарушение письма, методика, младшие школьники с задержкой психического развития.

Современная образовательная практика свидетельствует о возрастающих сложностях в овладении младшими школьниками навыками письменной речи. Особенно выраженные трудности формирования письма и чтения наблюдаются у детей с задержкой психического развития. Генезис этих нарушений может быть связан не только с педагогическими

факторами, но и со специфическими расстройствами, которые в логопедической практике определяются как «дисграфия» и «дислексия».

Согласно научным представлениям, дисграфия представляет собой стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим принципом письма), несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения или слуха [1, с. 86].

Дислексия характеризуется как стойкая избирательная неспособность овладеть навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и оптимальные условия обучения [1, с. 36].

Изучением нарушений письма и чтения и разработкой вопросов их преодоления у детей занимались А.Н. Корнев [1], Р.И. Лалаева [2], Р.Е. Левина [3], Е.А. Логинова [4], И.Н. Садовникова [5] и др.

Несмотря на значительный научный интерес к данной проблеме, многие аспекты диагностики дисграфии и дислексии остаются недостаточно разработанными. Актуальность исследования подтверждается наблюдающимся ростом количества младших школьников с нарушениями письма и чтения. Проведение комплексной диагностики позволяет отграничить специфические ошибки при дисграфии и дислексии от неспецифических, что имеет принципиальное значение для построения эффективной системы коррекционной работы.

В рамках нашей работы было проведено экспериментальное исследование. Гипотеза исследования: мы предполагаем, что технология комплексной логопедической диагностики дисграфии и дислексии у младших школьников с задержкой психического развития должна включать помимо изучения процесса письма и чтения изучение их психологических механизмов формирования.

Исследование проходило в Уфимской коррекционной школе № 120 для обучающихся с задержкой психического развития. В качестве участников исследования выступили 10 младших школьников, обучающихся во 2 классе по адаптированной образовательной программе для обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.2.).

При проведении исследования нами были использованы следующие методики: методики, направленные на изучение познавательной деятельности, методика диагностики устной речи младших школьников по Р.И. Лалаевой, методика для диагностики письменной речи младших школьников по И.Н. Садовниковой, методика «Буквенный гнозис» Семаго, методики диагностики нарушений чтения А.Н. Корнева.

Анализ особенностей мнестической деятельности показал, что большинство младших школьников с ЗПР демонстрируют средний уровень развития объема и скорости слухоречевого запоминания, а также

отсроченного воспроизведения. Исследование внимания выявило низкую сформированность его устойчивости у большинства испытуемых. Переключаемость внимания находилась преимущественно на низком и среднем уровнях.

Оценка мыслительных процессов показала, что половина учащихся обладает достаточным уровнем развития логичности и гибкости мышления. Фонематическое восприятие характеризовалось как среднее у большей части школьников. У одного учащегося отмечалось грубое нарушение слоговой структуры слова. Лексико-грамматическая сторона речи оказалась недостаточно сформированной у половины испытуемых, что проявлялось в ошибках при построении предложно-падежных конструкций, смысловых неточностях и трудностях словоизменения.

Говоря о письменной речи младших школьников с ОВЗ, мы отметили, что процесс списывания данным группам детей даётся намного легче, чем письмо под диктовку. Среди ошибок у детей с ЗПР выступают замены парных согласных, пропуски, перестановки букв и слогов, недописывание слогов, нарушение границ предложений, слитное написание предлогов со словами.

Чтение текстов в большинстве случаев осуществлялось удовлетворительно, за исключением одного учащегося с замедленным темпом. Наблюдались технические ошибки: неправильная постановка ударения, смещения букв. Функциональная грамотность чтения была характерна лишь для четырех испытуемых, остальные не справились с пониманием содержания текста.

Для обработки результатов констатирующего эксперимента применялся коэффициент корреляции Спирмена. Корреляционный анализ подтвердил взаимосвязь нарушений письма и чтения со структурными компонентами этих процессов. Исследовались связи высших психических функций, буквенного гнозиса, фонетико-фонематических и лексико-грамматических характеристик устной речи с параметрами письменной речи.

Установлены следующие статистически значимые взаимосвязи.

Показатели контрольного списывания положительно коррелируют с устойчивостью внимания. Обнаружена отрицательная корреляция между переключаемостью внимания и количеством ошибок при списывании. Это означает, что у младших школьников с ЗПР с высоким уровнем устойчивого внимания навыки списывания сформированы лучше, чем у детей с низким уровнем этого свойства внимания (медленное выполнение задания, неправильно вычеркнутые буквы).

Результаты слухового диктанта положительно связаны с устойчивостью внимания, динамикой запоминания и фонематическим

восприятием. Выявлены отрицательные корреляции между уровнем развития переключаемости внимания, артикуляционной моторики, навыков языкового анализа и синтеза и количеством ошибок при диктанте. Это означает, что более высокому уровню развития переключаемости внимания, артикуляционной моторики, навыков языкового анализа и синтеза соответствует меньшее количество ошибок при письме под диктовку.

Успешность чтения положительно связана со сформированностью звуко-слоговой структуры слов. Это означает, что чем лучше сформирована звуко-слоговая структура слова, тем лучше складывается процесс чтения. Наблюдается отрицательная корреляция между устойчивостью внимания и количеством ошибок при чтении. Это означает, что более высокому уровню развития устойчивости внимания сопутствует меньшее число ошибок при чтении.

Обнаружены отрицательные корреляции между показателями устойчивости и переключаемости внимания, динамики запоминания, мышления, фонематического восприятия, звукопроизношения, звуко-слоговой структуры слова, связной речи и использованием побуквенного и слогового способов чтения. Это означает, что чем более развитыми являются перечисленные показатели, тем реже представлены побуквенный, слоговой способы чтения.

Выявлена отрицательная корреляция между развитием буквенного гнозиса и количеством ошибок при слуховом диктанте, а также между показателями буквенного гнозиса и ошибками при чтении.

Проведенное исследование позволяет констатировать:

Формирование письма у младших школьников с ЗПР обусловлено уровнем развития устойчивости и переключаемости внимания, динамики запоминания, фонематического восприятия, артикуляционной моторики, навыков языкового анализа и буквенного гнозиса.

Качество и способ чтения обусловлены развитием устойчивости и переключаемости внимания, динамики запоминания, мышления, фонематического восприятия, звукопроизношения, звуко-слоговой структуры слова, связной речи и буквенного гнозиса.

Таким образом, комплексная диагностика дисграфии и дислексии позволила выявить структурно-функциональные компоненты нарушений письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития.

Список литературы

1. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. СПб: МиМ, 1997. 286 с.

2. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. СПб: Союз, 2004. 218 с.

3. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избр. тр. / Р. Е. Левина. М.: Аркти, 2005. 222 с.

4. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Е. А. Логинова; науч. ред. Л. С. Волкова. СПб.: Детство-Пресс, 2004. 206 с.

5. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: книга для логопедов / И. Н. Садовникова. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС»: Московский пед. гос. ун-т, 1995. 255 с.

© Халеева Г.А., 2025

УДК 81`276.6:159.9

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Халиуллина Лилия Юсуповна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа философии, психологии и социологии

магистрант 1 ГО

Уфа

Научный руководитель – Кузнецова Инна Владимировна

Аннотация: в данной статье рассматриваются основные моменты психолингвистических аспектов межкультурной коммуникации. Язык, как организация речи любого человека в любой ситуации, без которой вообще невозможно охарактеризовать внутреннее строение речевого потока. Язык и есть система ориентиров, необходимая для деятельности в социальном мире. Важное значение придается роли языка и сознания тому, как они влияют на общение между людьми из разных культур в процессе взаимодействия. Анализируются главные проблемы и коммуникативные барьеры, возникающие вследствие межкультурного непонимания, обусловленных «образов мира» и различий в языковом сознании коммуникантов. Подчеркивается важность формирования и развитие навыков общения в разных культурах является ключом к эффективному пониманию друг друга для успешного взаимодействия и взаимопонимания.

В условиях глобализации и интенсивного международного взаимодействия межкультурная коммуникация и социокультурная компетенция приобретает большую важность. Для успешного межкультурного общения представителями разных культур необходимо не только владения иностранным языком, но и понимания глубинных психологических и культурных механизмов, лежащих в основе речевой деятельности. Психолингвистика, изучая взаимосвязь языка, мышления и сознания, предоставляет необходимый инструментарий для изучения проблем, зарождающихся в процессе кросс-культурного взаимодействия.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, психолингвистика, языковое сознание, образ мира, коммуникативные барьеры, социокультурная компетенция, языковая личности.

Прежде чем разобрать аспекты навыков общения в различных межкультурных коммуникациях хочу дать определение что такое общение, коммуникация – это в первую очередь не что иное, как способы внесения той или иной коррекции в образ мира собеседника. Чтобы язык мог служить средством общения, за ним должно стоять единое или сходное понимание

реальности. И наоборот, единство понимания реальности, и единство согласованности действий, имеют своей предпосылкой возможность адекватного общения. Главным компонентом общения является коммуникативный акт, акт обмена информацией между людьми. Речь, естественный звуковой язык, выступает важнейшим средством передачи информации, что и определяет эту сторону процесса общения как вербальную коммуникацию. В качестве исходной информации задается идея диалога как пространства, в котором совершается обмен сведениями. Фактически, именно диалог выступает в данном случае системообразующим принципом в изучении проблем языка. Именно здесь наиболее четко сконцентрирована суть социально-психологического перехода к анализу общения, коммуникации. Человек по существу «живет» в мире слов Другого, а изучая слова Другого, он изучает «мир» Другого.

Межкультурный стресс - эмоциональные реакции на стрессовые ситуации, возникающие в межкультурном общении.

Коммуникативные барьеры:

Языковой барьер: сложность понимания из-за различий в языке.

Стереотипы: негативные стереотипы о других культурах, которые могут затруднить общение.

Невербальные барьеры: недопонимание из-за неверно истолкованных невербальных сигналов.

Языковое сознание как ключевой фактор межкультурной коммуникации

Язык является не просто средством передачи информации, но и важнейшим инструментом выражения психологии и культуры этнической группы. Языковое сознание каждого индивида формируется под влиянием его культуры, создавая уникальный "образ мира". Этот образ мира включает в себя культурно обусловленные концепты, символы, метафоры и фразеологизмы, которые могут существенно отличаться у разных народов.

Основная проблема межкультурной коммуникации с психолингвистической точки зрения заключается в том, что коммуниканты, даже говоря на одном языке, могут вкладывать разный смысл в одни и те же слова и выражения. Несовпадение этих культурно специфических образов сознания приводит к недопониманию, конфузам и даже конфликтам.

Барьеры межкультурной коммуникации

Психолингвистические исследования выявляют различные типы барьеров в межкультурном общении:

Семантические и концептуальные барьеры: различия в ассоциативных полях слов и понятий, обусловленные культурным опытом. Например, "ключевые слова культуры" могут иметь совершенно разные коннотации в разных языках.

Психологические барьеры: включают в себя этноцентризм, стереотипы, предвзятость и неспособность к эмпатии, то есть к пониманию эмоциональных переживаний собеседника.

Невербальные и паралингвистические барьеры: отличия в использовании жестов, мимики, интонации, темпа речи и использования молчания, которые также несут важную коммуникативную нагрузку и могут быть неверно истолкованы.

Когнитивные барьеры: различия в логике мышления и способах обработки информации, характерные для разных культур.

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции

Прохождение этих барьеров требует целенаправленного развития межкультурной коммуникативной компетенции (МКК). МКК включает в себя не только языковые навыки, но и знание социокультурного контекста, норм поведения, обычаев и образа мышления другой культуры.

Психолингвистические подходы в обучении направлены на:

Развитие чувствительности к культурным различиям и формирование эмпатического отношения к другим культурам.

Применение методов, позволяющих выявить и сравнить элементы языкового сознания, например, ассоциативные эксперименты.

Анализ и разбор реальных примеров культурных конфликтов и недопониманий для выработки стратегий их предотвращения.

В заключении можно сделать вывод психолингвистические аспекты играют фундаментальную роль в межкультурной коммуникации. Более того, если мы говорим о межкультурных установках, понимание организационной культуры является первым шагом к успешному и гармоничному межкультурному взаимодействию. Дальнейшие исследования в этой области необходимы для разработки эффективных образовательных решений и методик, способствующих диалогу различных культур в современном многополярном мире.

Список литературы

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: “Медиум”, 1995. – С. 30-59.
2. Блумфилд Л. Язык. - М.: Книжный дом «Либроком», 2010. – 608 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: МПСУ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.
4. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2-х т. – М., 1963.
5. Выготский Л. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. – М., 1956.
6. Выготский Л. Мышление и речь. – М., 1934.

7. Леонтьев А. Психоллингвистика и проблема функциональных единиц речи // Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике. – М., 1961.
 8. Mitrofanova I. Language and communicative personality, monograph, B&M Publishing, San Francisco.–134 p
 9. Шарков Ф. Теория коммуникаций. – М., 2004.
- © Халиуллина Л.Ю., 2025

УДК 316.6

**СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КОРРЕКЦИОННО-
РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ ПО
ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ**

Ханова Индира Ильшатовна

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии
студентка 5 курса
Уфа*

Научный руководитель – Фахретдинова Гульназ Фанзилевна

Аннотация: в статье рассматриваются специфические задачи и методологические основы коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога, направленной на формирование основ гражданской идентичности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в современной цифровой среде. Анализируются риски и потенциал цифрового пространства для становления патриотических представлений у детей с различными нозологиями. Практическая значимость исследования заключается в разработке адаптированных направлений психолого-педагогического сопровождения, интегрирующих цели коррекции, развития и гражданского воспитания.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая работа, учитель-дефектолог, обучающиеся с ОВЗ, гражданская идентичность, цифровая социализация, патриотические представления, специальная педагогика.

Процессы цифровой трансформации общества оказывают комплексное влияние на социализацию всех категорий детей, однако для обучающихся с ОВЗ они приобретают особое значение. Как отмечает А.Г. Асмолов, «современный этап развития общества характеризуется становлением принципиально нового «цифрового онтогенеза» психического развития, который оказывает кардинальное воздействие на традиционные механизмы социализации» [1, с. 3]. Для ребенка с ОВЗ

создает одновременно уникальные компенсаторные возможности и новые вызовы. В этом контексте деятельность учителя-дефектолога по формированию гражданской идентичности требует переосмысления и интеграции цифровых инструментов в коррекционный процесс [4].

Цель исследования – теоретическое обоснование модели коррекционно-развивающей работы по формированию предпосылок гражданской идентичности у обучающихся с ОВЗ с учетом возможностей и вызовов цифровой среды.

Задачи исследования:

1. Выявить психолого-педагогические особенности становления патриотических представлений у детей с различными типами дизонтогенеза.

2. Проанализировать дидактический потенциал и риски цифровых технологий в коррекционной работе по гражданскому воспитанию.

3. Разработать дифференцированные подходы к формированию гражданской идентичности в структуре коррекционно-развивающей деятельности дефектолога.

4. Определить условия для интеграции цифрового и реального социального опыта в процессе становления личности ребенка с ОВЗ как гражданина.

Специфика коррекционно-развивающей работы в данной области заключается в ее двойной фокусировке. С одной стороны, она решает традиционные для дефектологии задачи развития высших психических функций, коммуникации и социальной компетентности. С другой – целенаправленно формирует базовые представления о принадлежности к сообществу, истории и культуре, адаптируя абстрактные понятия к уровню познавательных возможностей ребенка. Данный процесс можно рассматривать через призму концепции Л.С. Выготского о «социальном лице» личности, которое «формируется в процессе взаимодействия с культурной средой» [2, с. 36]. Безусловно, для ребенка с ограниченными возможностями здоровья изначальное взаимодействие с социальной средой неизбежно преломляется через призму имеющегося нарушения. Собственно говоря, именно данный факт и определяет ключевую миссию педагога-дефектолога: создание специально организованных условий, которые, в свою очередь, позволяют нивелировать барьеры, возникающие на пути социализации. Примечательно, что в современных условиях на первый план выходят цифровые технологии, открывающие, по сути, принципиально новые возможности для построения таких коррекционно-развивающих сред.

Для детей с интеллектуальными нарушениями, например, характерно конкретно-ситуативное мышление, что делает малопродуктивным усвоение отвлеченных патриотических идеалов. В работе дефектолога акцент смещается на эмоционально-чувственное восприятие ближайшего

социального окружения – семьи, школы, микрорайона. Цифровые технологии, в частности интерактивные карты родного города, виртуальные экскурсии по памятным местам, адаптированные мультимедийные презентации о национальных символах, позволяют трансформировать сложные социальные категории в доступные сенсорные образы. Однако, как справедливо отмечает Г.У. Солдатова, «здесь же возникает и определенная опасность – риск формирования так называемого «клипового патриотизма», когда чувства проявляются ситуативно, лишь как реакция на яркий медийный стимул» [7, с. 120]. Что особенно важно, для детей с интеллектуальной недостаточностью эта проблема усугубляется многократно. Ведь яркий цифровой образ, вместо того чтобы стать краеугольным камнем системного мировоззрения, может так и остаться всего лишь изолированным впечатлением, слабо связанным с реальным личным опытом ребенка.

У обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) трудности формирования гражданской идентичности часто связаны с нарушением социального взаимодействия и понимания условностей. Как показывает Д.И. Фельдштейн, «патриотизм может выступать инструментом самоутверждения и демонстрации принадлежности к группе» [8, с. 68], но для ребенка с РАС эта мотивационная сторона часто оказывается неактуальной. Цифровые симуляторы социальных ситуаций, визуальные расписания, объясняющие общественные ритуалы (например, смысл исполнения гимна), могут стать для дефектолога мощным инструментом коррекции. Алгоритмизированная и предсказуемая цифровая среда комфортна для таких детей, но, по данным исследований Е.И. Рассказовой, «может способствовать формированию «информационных пузырей», еще больше затрудняющих понимание многообразия социальных связей и перенос усвоенных моделей в реальные, неструктурированные контексты» [6].

В работе с детьми с задержкой психического развития (ЗПР) ключевой задачей становится преодоление поверхностности и недостаточной системности знаний. Цифровые образовательные ресурсы, предлагающие информацию в структурированном, пошаговом формате, способствуют ее лучшему усвоению. Дефектолог может использовать интерактивные временные ленты для формирования первоначальных исторических представлений, онлайн-проекты по сбору семейных историй, что позволяет связать абстрактное понятие «Родина» с личным опытом ребенка. При этом критически важно развивать у данной категории обучающихся базовые навыки медийной грамотности, чтобы противодействовать фрагментации сознания и некритичному восприятию информации, что особенно актуально в контексте их когнитивных особенностей.

На основании проведенного анализа представляется целесообразным выделить несколько стратегических направлений в работе учителя-дефектолога:

1. Дифференциация и персонализация содержания. Разработка адаптированных программ формирования гражданской идентичности должна опираться не на хронологический возраст, а на актуальный уровень развития познавательной, эмоциональной и коммуникативной сфер ребенка [3]. Для одной группы первоочередной задачей будет усвоение правил поведения в общественных местах, для другой – осознание своей роли в школьном коллективе, для третьей – формирование элементарных историко-культурных представлений.

2. Синтез коррекционных и воспитательных технологий. Использование цифровых инструментов (интерактивных досок, планшетов со специализированным ПО, образовательных платформ) должно быть органично вплетено в коррекционный процесс. Например, задание на развитие пространственных представлений у ребенка с ЗПР может быть связано с составлением цифровой карты района; развитие связной речи у ребенка с ТНР – с записью аудиорассказа о семейной реликвии.

3. Создание «мостиков» между цифровым и реальным опытом. Деятельность дефектолога должна быть направлена на преодоление виртуальной изоляции. Успешно выполненное задание в цифровой среде (например, прохождение квеста по виртуальному музею) должно найти обязательное продолжение в реальности – создание макета, встречу с очевидцем события, экскурсию в настоящий музей. Способствует обобщению знаний и их эмоциональному присвоению, что согласуется с идеей В.И. Слободчикова «о «втором рождении» личности, связанном с профессиональным и гражданским самоопределением, которое у ребенка с ОВЗ также требует специально организованных условий» [7, с. 138].

4. Целенаправленное развитие цифровой компетентности. В коррекционно-развивающую работу необходимо включать модули, обучающие ребенка с ОВЗ безопасному и осмысленному взаимодействию с цифровой средой: критической оценке простейших медиасообщений, распознаванию манипулятивных приемов в адаптированном формате, навыкам сетевого этикета.

Таким образом, формирование основ гражданской идентичности у обучающихся с ОВЗ представляет собой сложную, но достижимую цель коррекционно-развивающей работы. Она требует от учителя-дефектолога высокого уровня методологической культуры, позволяющей интегрировать традиционные специальные методики с инновационным цифровым инструментарием. Ключевым условием успешности является личностно-ориентированный подход, учитывающий не только нозологию, но и индивидуальный профиль развития каждого ребенка, превращая цифровую среду из источника рисков в ресурс для его социальной адаптации и

интеграции в общество. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке и апробации конкретных методик и цифровых дидактических материалов, адресованных различным категориям обучающихся с ОВЗ.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Вопросы психологии. – 2015. – № 1. – С. 3-12.
2. Выготский Л.С. Педология подростка. – М.: Изд-во БЗО, 1930. – 173 с.
3. Кузнецова, И. В. Профессиональная ориентация как ключевое звено самоопределения молодого поколения / И. В. Кузнецова, Г. Ф. Фахретдинова // Евразийский юридический журнал. – 2025. – № 5(204). – С. 496-498. – EDN JVGJUM.
4. Муллагалеева, Н. И. Проект «школа и семья – векторы патриотического воспитания», как инструмент стратегического управления подтверждает свою эффективность социального партнерства в общеобразовательной школе / Н. И. Муллагалеева, Г. Ф. Фахретдинова // Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом университете: материалы ежегодной Международной научно-практической конференции, Уфа, 27 октября 2022 года. – Уфа: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский университет науки и технологий», 2022. – С. 200-204. – DOI 10.33184/pniproku-2022-11-27.18. – EDN NHJWEG.
5. Рассказова Е.И. Цифровая социализация: не человек овладевает Интернетом, а Интернет овладевает человеком / Рассказова Е.И. // Электронный научно-публицистический журнал "Homo Cyberus". – 2019. – №2(7). – URL: http://journal.homocyberus.ru/digital_socialization_2019 (дата обращения: 04.05.2025).
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе = Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст]: учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т. – Москва : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 395 с.
7. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. – М.: Смысл, 2017. – 375 с.
8. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления : Структур.-содерж. характеристики процесса развития личности : Избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. – 2-е изд. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2004. – 670 с.

© Ханова И.И., 2025

УДК 159.9.072

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОЛЛЕДЖА

Хисамитдинов Ильгиз Салаватович

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет*

Факультет психологии и физической культуры

Бакалавр 3 ГО

Челябинск

Научный руководитель – Барышникова Елена Викторовна

Аннотация: Статья содержит результаты исследования эмоционального интеллекта (ЭИ) в системе среднего профессионального образования. Рассмотрено понятие «эмоциональный интеллект». Выявлено, что большинство респондентов обладает средним уровнем ЭИ при выраженном дисбалансе между развитыми перцептивными компонентами (эмпатия) и недостаточно развитыми регулятивными навыками (управление своими эмоциями). Даются психолого-педагогические рекомендации педагогам по развитию ЭИ.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, студенты, агропромышленный колледж, психолого-педагогические рекомендации, эмоциональная сфера, эмоции.

Актуальность исследования ЭИ студентов агропромышленного колледжа обусловлена современными требованиями к качеству образования и профессиональной подготовки. В последние годы все более очевидная роль ЭИ в формировании успешной личностной и профессиональной идентичности студентов привлекает внимание исследователей и практиков в области психолого-педагогического сопровождения [5; 6; 8; 13; 16; 19].

В своих исследованиях Г.М. Тисленков отмечает, что термин «эмоциональный интеллект» был впервые использован в научной литературе американскими психологами Питером Сэловеем и Джоном Мэйером, определившими его как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» [15].

Согласно трактовке Гоулмана, ЭИ представляет собой совокупность навыков, которые позволяют человеку распознавать и понимать эмоции, управлять ими, мотивировать себя и эффективно выстраивать отношения с окружающими [4].

В работах отечественных исследователей представлены подходы к пониманию эмоционального интеллекта. И.Н. Андреева определяет его как «совокупность ментальных способностей к идентификации, пониманию и управлению эмоциями» [1].

Н.В. Симбирцева отмечает, что в современном научном дискурсе наблюдается тенденция к интегративному пониманию ЭИ как сложного психологического образования, включающего когнитивный, поведенческий и личностный компоненты [14].

Как отмечают Е.В. Битюцких и А.А. Игнатьев, высокий уровень ЭИ способствует эффективной регуляции стресса, принятию эффективных решений и успешной профессиональной адаптации [3; 9]. Специфика обучения в агропромышленном колледже, связанная с практико-ориентированной подготовкой и будущей работой в условиях, требующих стрессоустойчивости и командного взаимодействия, делает целенаправленное развитие ЭИ студентов одной из приоритетных задач психолого-педагогического сопровождения.

Итак, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что ЭИ представляет собой сложный интегративный конструкт, включающий способности к восприятию, пониманию и управлению как собственными эмоциями, так и эмоциями других людей. Современные исследования демонстрируют значимость ЭИ для успешной адаптации личности в социуме, эффективной профессиональной деятельности и психологического благополучия. Дальнейшее изучение особенностей ЭИ у различных возрастных и профессиональных групп, в том числе у студентов агропромышленного колледжа, является перспективным направлением психолого-педагогических исследований.

Ф.А. Шкахова, исследуя особенности ЭИ, отмечает, что «именно в данный период происходит качественный скачок в развитии самосознания и способности к рефлексии, что создает основу для более глубокого понимания собственных эмоций и эмоций других людей» [18, с. 45]. Автор подчеркивает, что в юношеском возрасте формируется способность к эмоциональной саморегуляции, которая выражается в умении контролировать интенсивность эмоций, их внешнее проявление и использовать эмоциональную информацию в мыслительной деятельности.

Специфика ЭИ студентов агропромышленного колледжа определяется особенностями образовательной среды и направленностью профессиональной подготовки. В агропромышленном колледже обучаются студенты, ориентированные на получение практико-ориентированных профессий, связанных с сельским хозяйством, переработкой сельскохозяйственной продукции, механизацией сельского хозяйства и другими направлениями агропромышленного комплекса. Как отмечает Е.В. Битюцких, «профессиональная направленность образования оказывает

влияние на формирование различных компонентов ЭИ студентов» [3, с. 142].

Исследования показывают, что студенты агропромышленного колледжа по сравнению со студентами других специальностей демонстрируют специфические особенности ЭИ.

В.И. Долгова отмечает, что «студенты аграрных специальностей часто обладают более развитой способностью к эмоциональной саморегуляции и стрессоустойчивости, что связано с особенностями их будущей профессиональной деятельности, требующей адаптации к сложным природным условиям и сезонному характеру работы» [7, с. 67]. При этом автор подчеркивает, что у данной категории студентов может быть недостаточно развит компонент межличностного ЭИ, связанный с пониманием эмоций и эмпатией.

Целью исследования явилось изучение ЭИ студентов агропромышленного колледжа.

Для достижения цели были поставлены задачи:

- 1) диагностировать общий уровень и компонентную структуру ЭИ;
- 2) выявить проблемные зоны в развитии эмоциональной сферы;
- 3) сформулировать практические рекомендации для педагогов.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГБПОУ «Южно-Уральский агропромышленный колледж».

Выборку составили 20 студентов первого курса в возрасте 16-18 лет, из которых 16 девушек (80 %) и 4 юноши (20 %) в возрасте 16-18 лет.

Для диагностики ЭИ использовался комплекс методик:

1. Методика определения ЭИ Н. Холла, направленная на оценку компонентов: эмоциональная осведомленность, управление эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей.

2. Методика диагностики ЭИ М.А. Манойловой, позволяющая оценить внутриличностный и межличностный аспекты ЭИ.

Выбор данных методик обусловлен тем, что они позволяют комплексно оценить уровень развития ЭИ студентов и его структурных компонентов, что соответствует цели исследования.

Анализ данных по методике Н. Холла показал, что у 55% обследуемых (11 человек) наблюдается средний уровень ЭИ. Студенты с таким уровнем развития ЭИ обладают достаточными способностями к осознанию и пониманию эмоций, однако в определенных ситуациях могут испытывать трудности в управлении эмоциональной сферой

Высокий уровень был выявлен у 15% (3 человека). Такие студенты обладают выраженной способностью к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, эффективному управлению своей эмоциональной сферой, что позволяет им успешно адаптироваться в социуме и продуктивно взаимодействовать с окружающими.

Низкий уровень наблюдается у 30% (6 человек). Для таких студентов характерны трудности в понимании и управлении как собственными эмоциями, так и эмоциями других людей, что может негативно сказываться на их коммуникативной компетентности и социальной адаптации.

Вместе с этим отметим, что более детальный анализ компонентов ЭИ выявил существенный дисбаланс в их развитии. Наиболее сформированными оказались эмпатия (средний балл – 11,6) и распознавание эмоций других людей (10,5), тогда как управление своими эмоциями показало наименьший результат (5,3). Это свидетельствует о том, что студенты в целом способны понимать эмоциональные состояния – как свои, так и окружающих, но испытывают значительные трудности в регуляции собственных эмоциональных реакций.

Результаты, полученные по методике М.А. Манойловой, подтвердили эту тенденцию. Средний уровень общего ЭИ был диагностирован у 65% респондентов (13 человек). Студенты с таким уровнем развития ЭИ обладают достаточными способностями к пониманию эмоций, но могут испытывать трудности в управлении эмоциональной сферой, особенно в стрессовых ситуациях.

У 20 % (4 чел.) – высокий уровень. Такие студенты характеризуются гармоничным развитием внутриличностного и межличностного аспектов ЭИ, что проявляется в способности понимать и управлять как собственными эмоциями, так и эмоциями других людей.

У 15 % (3 чел.) – низкий уровень. Для таких студентов характерны трудности в понимании и управлении эмоциями, что может приводить к проблемам в межличностном взаимодействии и социальной адаптации. При этом высокие показатели отмечены по шкалам «Осознание чувств и эмоций других людей» (5,2) и «Осознание своих чувств и эмоций» (4,8), а низкие – по шкалам «Управление своими чувствами и эмоциями» (2,6) и «Управление чувствами и эмоциями других людей» (2,8).

Полученные данные согласуются с исследованиями И.С. Морозовой, которая отмечает, что для студенческого возраста характерно опережающее развитие перцептивных компонентов ЭИ по сравнению с регулятивными [12]. Исследования И.С. Морозовой также показывают, что «эмоциональный интеллект студентов среднего профессионального образования характеризуется преобладанием среднего уровня развития, при этом наиболее развитыми компонентами являются эмпатия и восприятие эмоций других людей, а наименее развитыми – способность к управлению собственными эмоциями и использование эмоций для повышения эффективности деятельности» [12].

Выявленный дисбаланс можно объяснить как возрастными особенностями студентов (16-18 лет), так и спецификой образовательной среды агропромышленного колледжа, где традиционно больше внимания

уделяется формированию практических профессиональных навыков, чем эмоциональной саморегуляции.

Таким образом, результаты по методикам Н. Холла и М.А. Манойловой демонстрируют средний уровень ЭИ (55 % и 65 % соответственно), при этом наиболее проблемным компонентом отмечается управление эмоциями (60 % студентов имеют низкий уровень по методике Н. Холла и 55 % – по методике М.А. Манойловой). Выявленные особенности свидетельствуют о недостаточной сформированности навыков эмоциональной саморегуляции у большинства обследуемых (16 девушек и 4 юношей в возрасте 16-18 лет), что указывает на необходимость проведения специальных психолого-педагогических мероприятий, направленных на развитие ЭИ в целом и навыков управления эмоциями в частности.

ЭИ студентов агропромышленного колледжа характеризуется специфическими особенностями, обусловленными как возрастным периодом юности, так и направленностью профессиональной подготовки. Студенты аграрных специальностей демонстрируют более высокие показатели по компонентам контроля экспрессии и управления эмоциями, при этом могут испытывать трудности в сфере межличностного ЭИ, что необходимо учитывать при разработке программ психолого-педагогического сопровождения.

Низкие показатели управления эмоциями у значительной части выборки (55-60%) указывают на необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы именно в этом направлении, поскольку именно этот компонент является ключевым для стрессоустойчивости и успешной адаптации в будущей профессиональной деятельности.

Выводы и рекомендации.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. У большинства студентов агропромышленного колледжа диагностирован средний уровень ЭИ при наличии выраженного структурного дисбаланса.
2. Наиболее проблемной зоной является недостаточная сформированность навыков управления собственными эмоциями при относительно высоком уровне развития эмпатии и распознавания эмоций.
3. Выявленные особенности обуславливают необходимость внедрения в образовательный процесс целенаправленных мероприятий по развитию ЭИ.

На основе результатов исследования и психолого-педагогической литературы [2; 10; 11; 19] нами разработаны психолого-педагогические рекомендации для педагогов по развитию ЭИ у студентов:

1. Внедрение в учебный процесс модулей, способствующих развитию навыков эмоциональной саморегуляции (дыхательные техники, методы когнитивной переоценки).

2. Использование ролевых игр, разборов кейсов, моделирующих ситуации профессионального взаимодействия.

3. Создание эмоционально благоприятной среды, способствующей открытому выражению эмоций и их конструктивному обсуждению.

Перспективой дальнейших исследований может стать разработка и апробация программы тренинга по развитию ЭИ для студентов агропромышленных специальностей и оценка ее эффективности.

Список литературы

1. Андреева И. Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности : мат-лы 6 Междунар. науч.-практ. конф. Смоленск : Смоленский государственный педагогический университет, 2004. С. 22–26.

2. Барышникова Е. В. Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности психолога в сфере образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 21–24.

3. Битюцких Е. В. Эмоциональный интеллект как фактор успешности обучения студентов // Молодой ученый. 2019. № 27. С. 142–144.

4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Москва : АСТ ; Москва : Хранитель, 2018. 478 с.

5. Дегтярев А. В. «Эмоциональный интеллект» : становление понятия в психологии // Психологическая наука и образование. 2019. № 2. С. 170–180.

6. Довженко Е. М. Становление понятия «эмоциональный интеллект» в отечественной педагогике // Известия института педагогики и психологии образования. 2021. № 4. С. 100–104.

7. Долгова В. И. Развитие личности обучающихся. Москва : Перо, 2024. 110 с.

8. Зорина Н. Н. Структура эмоционального интеллекта в современной психологии // Методология современной психологии. 2021. № 13. С. 94–105.

9. Игнатьев А. А. Наука и эмоциональный интеллект. Прикладное применение эмоционального интеллекта в работе и повседневной жизни // Журнал гуманитарных наук. 2023. № 3-4. С. 56–68.

10. Кирпичева В. В. Эмоциональный интеллект : модели эмоционального интеллекта, эффективные способы развития эмоционального интеллекта // Психологические и педагогические основы интеллектуального развития : сб. Междунар. науч.-практ. конф. Саратов, 2023. С. 53–61.

11. Мерцалова С. Л., Карпова И. В., Тихомиров А. П. Эмоциональный интеллект как фактор повышения конкурентоспособности персонала на рынке труда // Вестник управления РАНХиГС. 2024. Т. 13, № 2. С. 12–18.
12. Морозова И. С., Неверовская Н. В. Эмоциональный интеллект как объект психологических исследований // Вестник Кемеровского государственного университета. 2023. № 11-3. С. 213–215.
13. Рыжов Д. М. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Вестник Чувашия государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2022. № 1-2. С. 142–147.
14. Симбирцева Н. В. Современные теоретические представления об эмоциональном интеллекте // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 3 (35). С. 54–56.
15. Тисленков Г. М. Отечественные и зарубежные теории эмоционального интеллекта : сравнительный анализ // Научный аспект. 2023. Т. 2, № 10. С. 173–179.
16. Толстов А. В. Проблематика исследований эмоционального интеллекта как инструмента регуляции жизни человека // Психология и общество. – 2024. – № 2. – С. 344–349.
17. Ушаков Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект : теоретические подходы и методы измерения // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. 2024. S1 (116). С. 144–152.
18. Шкахова Ф. А., Гавашели Г. Ш., Башкур Н. Т. Особенности развития эмоционального интеллекта у лиц юношеского возраста // Научный вестник Кабардино-Балкарского государственного университета. 2023. № 3 (300). С. 44–48.
19. Эделева Е. М. Эмоциональный интеллект и его роль в межличностных отношениях. // Научный журнал МПСУ. 2024. Т. 3, № 11 (80). С. 834–839.

© Хисамитдинов И.С., 2025

УДК 616.89-008.454:159.923.2 + 616.831-053.9

**ОСОБЕННОСТИ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ БОЛЕЗНИ
У ПАЦИЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ПРЕМОРБИДНЫМИ
ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ
ПРИ ОРГАНИЧЕСКИХ ПОРАЖЕНИЯХ МОЗГА**

Сафар Нурныязович Ходжаев

Уфимский университет науки и технологии

Высшая школа философии, психологии и социологии

Уфа

Научный руководитель – Хабибуллина Индира Рашитовна

Аннотация: в статье рассматриваются психологические особенности внутренней клинической картины у пациентов с органическими поражениями головного мозга в зависимости от их преморбидных личностных особенностей. В ней раскрываются структура, динамика и психологические механизмы формирования внутренней клинической картины, а также влияние личности на процесс осознания болезни и адаптации к болезни. В статье подчеркивается важность когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов внутренней клинической картины. В ней также анализируются взгляды ведущих российских авторов, таких как Мясищев, Лурия, Карвасарский и др. на феномен личности пациента и особенности его взаимодействия с болезнью.

Ключевые слова: внутренняя картина болезни, органическое поражение мозга, преморбидное состояние.

Взаимосвязь личности и болезни на протяжении десятилетий является центральной темой клинической психологии. Болезнь влияет не только на физическое состояние, но и на внутренний мир, систему отношений, установки и ценности. Психологический анализ внутренней картины болезни (ВКБ) позволяет понять, как человек воспринимает и переживает свою болезнь, как он адаптируется к ограничениям, вызванным патологическим процессом, и какие механизмы способствуют или препятствуют успешной компенсации нарушенных функций.

Эта тема особенно актуальна в случаях органического поражения головного мозга, поскольку болезнь затрагивает не только тело, но и психику, изменяя когнитивные, эмоциональные и мотивационные компоненты сознания. В этих случаях преморбидные черты личности играют решающую роль в отношении пациента к болезни, структуре его переживаний и выборе поведенческих стратегий. Понимание преморбидного фона позволяет клиническим психологам лучше понимать индивидуальные различия в реакции на болезнь и разрабатывать более

точные подходы к психокоррекционной и реабилитационной работе. В отечественной психологической традиции (В. Н. Мясищев, А. Р. Лурия, Б. Д. Карвасарский, Б. С. Братусь и др.) внутренний профиль болезни рассматривается как сложный, динамичный процесс, включающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Авторы подчеркивают, что человек не только страдает от болезни, но и активно интегрирует её в свою самооценку, формируя индивидуальные стратегии совладания и адаптации.

Целью данного исследования является анализ особенностей внутреннего профиля болезни у пациентов с различными преморбидными личностными особенностями и органическими поражениями головного мозга, а также выявление психологических механизмов, определяющих особенности их отношения к болезни и процессу лечения.

В современной научной парадигме изучение ВКБ базируется на междисциплинарном синтезе, объединяющем в себя медицину, психологию и нейронауки. Одним из ключевых методов выступает сравнительный анализ, в рамках которого проводится сопоставление субъективных реакций людей, имеющих различия в характере церебральных поражений. Такой подход помогает увидеть внутренний мир больного во всей его сложности и подобрать формы поддержки, которые действительно соответствуют его личностным особенностям.

Внутренняя картина болезни (ВКБ) – отражение в психике больного своей болезни [1, с. 69]. Сам термин отражает совокупность убеждений, чувств и взглядов пациента, связанных с его болезнью. Это не только совокупность знаний о болезни, но и глубоко личный и эмоционально богатый опыт, который формирует поведение человека и его отношение к лечению. Внутренняя картина заболевания формируется под влиянием трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Каждый компонент влияет на другие. Например, искаженное знание о болезни усиливает беспокойство, а сильное беспокойство, в свою очередь, снижает рациональное поведение и приверженность лечению.

Б. В. Зейгарник изучала особенности жалоб больных, содержание которых может не соответствовать действительной картине заболевания [2, с. 73]. Больные демонстрируют гипертрофированность или скудность ВКБ. Неадекватная жалоба говорит об искаженном отражении психикой в сознании больного картины заболевания.

С помощью патологического материала, можно проследить некоторые изменения не только в отражении больным картины заболевания, но а также изменения в мотивационной сфере, приводящие к смене ценностей личности. В особых случаях такие изменения приводят к деградации человека как личности. Б. В. Зейгарник, приводя примеры больных, страдающих алкоголизмом, подчеркивает, что у таких личностей иерархия мотивов из преморбидного состояния разрушается. На первое

место для больных алкоголизмом возносится мотив удовлетворения потребности в алкоголе [2, с. 77]. Изучая варианты недоразвития психических функций в результате наследственности и поражений мозга, Б. Д. Карвасарский уделит внимание психическому инфантилизму [4, с. 222]. Психический инфантилизм возникает при сохранности интеллекта, но больной всё равно демонстрирует безответственное отношение и к себе, и к окружающим, что может сказаться на процессе лечения [8, с. 65].

А. Р. Лурия, который изучал изменения в сознании и мышлении, вызванные локальным повреждением головного мозга, внес свой вклад в наше понимание структуры ВКБ. Было показано, что когнитивные нарушения, вызванные органическим повреждением, изменяют способность к саморефлексии и осведомленности о болезни [5, с. 151]. Таким образом, ВКБ формируется на фоне органических поражений, в условиях дефицита когнитивных ресурсов, что требует специфического психотерапевтического подхода.

Б. Д. Карвасарский связал свойства ВКБ с эмоционально-личностной составляющей здоровья. Он обнаружил, что болезнь не только изменяет личность человека, но и сама личность человека. Также влияет на течение болезни, ее субъективное переживание и даже физиологические показатели [4, с. 246].

Рассматривая феноменологию поведения больных эпилепсией, Б. С. Братусь изучил, что у больных возникают черты, которые им ранее были не свойственны [6, с. 176]. Например, некоторые из них становятся агрессивными, придирчивыми и эгоцентричными. Часто отмечается чрезмерная педантичность у таких больных.

Преморбидное состояние – совокупность факторов, принимающих участие в возникновении, формировании и течении заболевания [1, с. 366]. Эти характеристики определяют способ переживания болезни и то, как личность адаптируется к ней.

1. Тревожно-подозрительный тип. Эти пациенты, как правило, сосредоточены на симптомах, испытывают повышенное беспокойство и ищут подтверждения своему ухудшающемуся состоянию. Они воспринимают болезнь как катастрофу и угрозу своему существованию.

2. Ригидный и перфекционистский тип. Пациентам этого типа трудно принять факт заболевания, они чувствуют потерю контроля и реагируют раздражением и чувством неудачи. Болезнь воспринимается как удар по самооценке.

3. Эмоционально стабильный тип. Для этих пациентов характерны оптимизм, реализм и готовность к сотрудничеству. Они быстрее адаптируются и более активны.

4. Демонстративный тип. Эти пациенты могут использовать болезнь как способ привлечь к себе внимание и нуждаются в усиленном уходе.

5. Замкнутый тип. Такие пациенты склонны к самоизоляции, погружению в собственные мысли, у них снижена потребность в социальной поддержке.

Органические поражения головного мозга создают специфический контекст для формирования внутренней картины болезни. Помимо физических симптомов, наблюдаются когнитивные, эмоциональные и поведенческие расстройства.

С. Л. Рубинштейн отметил, что при патологии коры больших полушарий, у больного изменяются волевые функции. Если интенсивность импульсов низкая, у больного возникает абулия. То же самое происходит и с чрезмерной импульсивностью, где личность в состоянии аффекта может не осознавать свое поведение. Он пишет: «В стойкой патологической форме это наблюдается тогда, когда патологические изменения в деятельности коры нарушают её контролирующие функции и приводят как бы к обнажению низших подкорковых центров. Повышенная импульсивность приводит к тому, что действие непроизвольно вырывается у субъекта. При таких условиях нарушена существенная для волевого акта возможность сознательного регулирования» [7, с. 577]

А. Р. Лурия обнаружил, что поражения головного мозга нарушают целостность умственной деятельности, в том числе способность осознавать болезнь [5, с. 152].

Исходя из патопсихологических исследований пациентов с органическими поражениями головного мозга, можно проследить нарушения опосредования и регуляции поведения. Но это лишь было проявлением другого нарушения, а именно измененного отношения личности к окружающей действительности и к самой себе. Был замечен распад мотивационной сферы, что наблюдается также при поражениях лобных долей [2, с. 87]. В таком случае, болезнь становится не просто объектом отражения, но также и силой, меняющей структуру сознания. Болезнь превращается в психологический кризис, когда происходит переоценка ценностей. В. Н. Мясищев видел в болезни фактор, побуждающий индивида к перестройке внутреннего мира [3, с. 320]. Внутренняя картина болезни не является статичной. Она меняется с осознанием болезни, накоплением опыта лечения и в зависимости от психического состояния пациента. На начальных стадиях заболевания преобладают реакции шока, страха и отрицания. Человек стремится отгородиться от пугающей информации, часто используя защитные механизмы для поддержания своего душевного равновесия. На этапе осознания болезнь постепенно интегрируется в структуру личности. Пациент начинает принимать ограничения и осознает необходимость лечения. Поддержка специалистов и близких имеет решающее значение на этом этапе, поскольку без них пациент может застрять в фазе внутреннего сопротивления.

По мнению Б. Д. Карвасарского, самооценка играет роль в тревожных ситуациях, влияя на способность справляться с ними. Чем ниже самооценка, тем менее энергично личность действует и может быть убеждена, что не в силах справиться с трудностями [4, с. 64]

По мнению В.Н. Мясищева, динамика ВКБ зависит от того, насколько личность готова перестраивать свои отношения с миром. Болезнь действует как катализатор личностного роста при условии, что человек остается внутренне активным и пытается понять, что происходит [3, с. 320].

В условиях болезни активизируются механизмы психологической защиты, позволяющие снизить тревожность и сохранить целостность личности. Однако в случаях органического повреждения головного мозга эти защитные механизмы часто становятся негибкими и дезадаптивными. Наиболее типичными из них являются:

Отрицание – пациент не принимает факт заболевания, игнорирует симптомы, отказывается от лечения («Нет, не может быть», «У меня нет никакой болезни», «Я полностью здоров»).

Рационализация – это попытка объяснить болезнь внешними причинами («врач допустил ошибку», «я просто переутомился»).

Регрессия – уход в более детское поведение: зависимость, пассивность, ожидание заботы.

Проекция – это перекладывание ответственности на других («Это все из-за друзей», «Они довели меня до крайности»). Психотерапия в этом случае направлена на восстановление осознанности, повышение эмоциональной стабильности и усиление чувства внутреннего контроля.

А. Р. Лурия установил, что нарушения самоконтроля, памяти и мышления приводят к ослаблению способности критической оценки [5, с. 163]. Пациенты могут либо недооценивать свою болезнь, либо катастрофически переоценивать ее, как было в случае Б. В. Зейгарник с изучением жалоб больных. Поэтому психокоррекционная работа должна учитывать не только эмоциональные реакции, но и уровень когнитивной компетентности пациента и его способность к самоанализу и оценке. К основным направлениям коррекционной работы относятся:

1. Информирование заключается в предоставлении пациенту информации о болезни в доступной форме, устранении ложных убеждений.

2. Эмоциональная поддержка заключается в создании атмосферы принятия и безопасности, уменьшении чувства страха и безнадежности.

3. Развитие навыков саморегуляции – с помощью дыхательных упражнений, расслабления, визуализации и аутогенной тренировки.

4. Работа в семье – помогает родственникам понять состояние больного, предотвращает чрезмерную опеку и раздражение.

5. Коррекция самооценки – восстановление позитивного представления о себе и чувства личной эффективности.

Анализ показывает, что внутренняя картина болезни представляет собой сложный психологический конструкт, отражающий не только

осознание пациентом своей болезни, но и его личностное отношение к ней. При органическом поражении головного мозга структура внутренней картины болезни особенно уязвима: нарушаются когнитивные механизмы понимания, регуляции эмоций и саморефлексии.

Преморбидные черты личности играют ключевую роль в формировании внутренней картины болезни, определяя переживание болезни пациентом, уровень его адаптации и характер психологических защитных механизмов. У тревожных и ригидных лиц чаще проявляются дезадаптивные реакции, такие как отрицание, фокусировка на симптоме и раздражительность. Эмоционально стабильные и социально зрелые пациенты, напротив, способны принимать свою жизненную ситуацию и активно её корректировать.

Вклад российских исследователей (В.Н. Мясищев, А.Р. Лурия, Б.Д. Карвасарский, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник) в понимание этого феномена заключается в их взгляде на болезнь не как на изолированный биологический факт, а как на личностно значимый процесс, влияющий на систему отношений человека к себе, к другим и к миру. Изучение внутреннего профиля болезни в контексте преморбидных характеристик открывает новые перспективы для клинической психологии. Оно позволяет глубже понять индивидуальные различия в реакции на болезнь, прогнозировать адаптационную динамику и разрабатывать более точные психокоррекционные и психотерапевтические подходы для восстановления личностной целостности и стимулирования внутренней активности.

Список литературы

1. Краткий психологический словарь / под общ. ред., А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 632 с.
2. Зейгарник Б. В. Патопсихология / Б. В. Зейгарник – М. : МГУ, 1986. – 287 с.
3. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л. : Медгиз, 1960. – 350 с.
4. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология. / СПб. : Питер, 2001. – 432 с.
5. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. / А. Р. Лурия. – М. : МГУ, 1973. – 384 с.
6. Братусь Б. С. Аномалии личности. / Б. С. Братусь. – М. : МГУ, 1988. – 220 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. / С. О. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002 – 456 с.
8. Тулитбаева Г.Ф., Политика О.И., Сальникова Е.П. Корреляционная структура отношения к болезни и жизнестойкости у лиц с онкологическими и сердечно-сосудистыми заболеваниями // Живая психология. 2024. Т. 11. № 2 (50). С. 62-70.

© Ходжаев С.Н., 2025

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ И УДОВЛЕТВОРЕНИЯ СОБСТВЕННЫМ ТЕЛОМ

Шайхутдинова Юлиана Альбертовна

*Уфимский университет науки и технологий Высшая школа
философии, психологии и социологии*

Специалитет 4 ГО

Уфа

Научный руководитель - Тулитбаева Галина Фанилевна

Аннотация: в данной статье рассматривается, как общественные идеалы красоты и нормы здоровья становятся все более разнообразными и порой противоречивыми, важность принятия и осознания собственного тела приобретает особую значимость. Анализируются факторы, влияющие на самооценку и уровень удовлетворённости индивидуумов своим телом, включая культурные, социальные и психологические аспекты. В статье представлен анализ и исследование восприятие тела, а также предлагаются рекомендации для повышения удовлетворённости телом через развитие позитивного восприятия и принятия себя.

Ключевые слова: восприятие тела, удовлетворение телом, самооценка, культура и красота.

Восприятие собственного тела и уровень удовлетворённости им занимают одно из центральных мест в системе психологического благополучия человека. Тело, являясь важным элементом самовосприятия, во многом определяет, как личность взаимодействует с миром, оценивает себя и выстраивает отношения с окружающими. В современном обществе образы и стандарты привлекательности активно формируются средствами массовой информации – социальными сетями, киноиндустрией, блогами, подкастами и различными интернет-платформами. Под влиянием этих источников ценности, связанные с внешним обликом, приобретают более глубокий личностный смысл, чем в прошлые десятилетия. Особенно остро эта тенденция проявляется у молодёжи, находящейся на этапе становления самооценки и формирования идентичности. Психологические исследования подтверждают, что представления о собственной внешности оказывают прямое влияние на уверенность в себе, коммуникативную активность, эмоциональное состояние и даже на академическую успешность [7].

В центре внимания настоящего исследования находится студенческая среда, представляющая собой неоднородную социальную группу, включающую представителей обоих полов в возрасте от 18 до 23 лет.

Студенческий возраст является особо значимым периодом для анализа восприятия тела, так как именно в эти годы происходит активное самоопределение личности и формирование устойчивой системы ценностей. В исследовании изучаются не только факторы, повышающие удовлетворённость своим телом, но и взаимосвязь данного показателя с эмоциональными, личностными и социальными характеристиками. Выявлено, что удовлетворённость внешностью тесно связана с субъективным ощущением качества жизни и внутренней гармонии, что указывает на необходимость разработки профилактических и коррекционных программ, направленных на формирование позитивного отношения к себе и снижению уровня психологического напряжения.

Методологическая основа работы включает разнообразные инструменты для диагностики отношения к собственному телу и анализа удовлетворённости внешностью. Применяемые методики позволяют рассмотреть восприятие себя не как изолированный феномен, а как часть более широкой структуры психического здоровья и личностной устойчивости. Особое внимание уделяется исследованию тела как элемента самооценки, внутри которого различаются позитивные и негативные типы восприятия. Подобный подход способствует более глубокому пониманию эмоциональной стабильности, способности к саморегуляции и осознанию внутренней целостности личности [2].

Современные психологические и философские концепции подчёркивают, что неудовлетворённость телом может стать источником серьёзных эмоциональных и личностных нарушений – от снижения самооценки до депрессии, социальной замкнутости и расстройств пищевого поведения. В последние годы всё больше людей обращаются за помощью к специалистам, работающим с вопросами самоотношения и принятия внешности. Это свидетельствует о высокой социальной значимости темы и актуализирует необходимость дальнейшего изучения факторов, влияющих на восприятие тела и формирование конструктивного отношения к себе. Настоящее исследование, таким образом, направлено на выявление психологических механизмов, лежащих в основе этого процесса, и определение стратегий, способных повысить уровень удовлетворённости телом.

Главная цель исследования заключается в анализе психолого-социальных аспектов, определяющих восприятие и удовлетворённость внешностью. Для её достижения поставлены следующие задачи:

Изучить взаимосвязь между образом тела и самооценкой личности.

Определить влияние культурных и медийных стандартов на отношение человека к своей внешности.

Рассмотреть воздействие различных психологических состояний (стресса, тревоги, депрессии) на самоощущение и образ тела.

Сформулировать эффективные методы коррекции негативных установок и развитие позитивного восприятия своей внешности.

Следует отметить, что современные стандарты привлекательности становятся всё более гибкими и разнообразными. В общественном дискурсе укрепляется идея о ценности индивидуальности, а также признание многообразия форм, размеров этнических особенностей и телесных проявлений. Вместо стремления к единому идеалу красоты наблюдается движение в сторону принятия уникальности каждого человека. Однако данная тенденция сопровождается новыми противоречиями. С одной стороны, расширение норм способствует большей открытости и толерантности, а с другой – вызывает путаницу и внутреннюю неуверенность у тех, кто старается соответствовать разным, порой противоречивым ожиданиям общества. В этой связи принятие собственного тела становится важным условием личностной устойчивости, эмоционального равновесия и внутренней свободы. Осознание индивидуальной ценности и способности противостоять внешнему давлению играет ключевую роль в формировании зрелой самооценки и гармоничного мировосприятия.

Результаты анкетирования, проведённого среди студентов, подтверждают высокую значимость данного вопроса. Более половины опрошенных – 64,7% – отметили, что не полностью удовлетворены своей внешностью. Только 12% респондентов сообщили о полном принятии себя, в то время как 23,3% заняли промежуточную позицию: они не выражают сильного недовольства, но и не ощущают внутренней гармонии в восприятии собственного тела. Подобная структура распределения ответов указывает на наличие устойчивых сомнений и эмоционального напряжения у значительной части студентов, что может отражаться на их психоэмоциональном самочувствии, социальной активности и общей жизненной удовлетворённости. Этот факт подтверждает необходимость систематической психологической поддержки и образовательных инициатив, направленных на развитие позитивного образа тела и укрепление личностного благополучия [5].

Отдельного внимания заслуживает взаимосвязь удовлетворённости телом и индекса массы тела. Было замечено, что на первых этапах его увеличения фиксируется рост удовлетворённости жизнью, однако при достижении критической точки эта зависимость меняется на противоположную – показатели удовлетворённости начинают снижаться. Подобная динамика подчёркивает, что восприятие собственного тела не является прямолинейным процессом и определяется сочетанием физиологических, социальных и культурных факторов.

Интересно и то, что почти половина студентов, довольных своим телом, объясняют это соответствием современным стандартам внешности. Среди них 44,7% составили юноши и 55,3% – девушки. Данный результат демонстрирует, насколько сильное влияние оказывают культурные и медийные представления о красоте на формирование отношения к собственной внешности в студенческой среде.

Важным фактором выступает и обращение к психологическим услугам. Исследования показывают, что студенты, получавшие психологическую поддержку, чаще демонстрируют позитивное восприятие собственного тела. Те, у кого наблюдаются высокие показатели самооценки, склонны выражать более положительное отношение к себе, в то время как низкая самооценка и дефицит самоуважения закономерно связаны с негативным восприятием внешности. Таким образом, работа с психологом может способствовать формированию более устойчивого и здорового отношения к телесности.

Не менее существенной остаётся и связь удовлетворённости телом с индексом массы тела. В исследованиях последних лет отмечается, что рост данного показателя на определённых этапах может сопровождаться повышением удовлетворённости собой и жизнью, но при достижении критического уровня происходит резкое снижение [3]. Такая зависимость указывает на необходимость комплексного подхода к поддержке студентов в вопросах формирования адекватного и устойчивого восприятия своего тела.

Значимым направлением работы выступает формирование позитивного образа тела в образовательных учреждениях. В университетах и школах целесообразно проводить лекции и семинары, посвящённые теме индивидуальности и самопринятия. Практика показывает, что студенты, получившие поддержку в осознании собственных достоинств, в дальнейшем демонстрируют более высокую удовлетворённость не только телом, но и жизнью в целом [6].

Не стоит недооценивать и роль семейного окружения. Поддержка родителей и близких друзей создаёт атмосферу доверия и помогает молодёжи противостоять негативному влиянию социальных стереотипов. Работа с родителями может включать информирование о влиянии навязанных представлений о внешности на детей и акцентирование внимания на ценности внутреннего мира, здоровья и личных качеств.

Создание поддерживающей социальной среды также играет ключевую роль. Открытое обсуждение разнообразия форм и размеров тела, а также критическое отношение к устоявшимся стандартам красоты позволяет молодым людям находить более здоровые способы взаимодействия с собой и окружающим миром. Так, тренинги, направленные на развитие навыков самопринятия, способствуют улучшению эмоциональной стабильности и повышению психологической устойчивости [9].

Формирование самооценки во многом определяется сочетанием индивидуальных и социальных факторов. К индивидуальным относят личные качества, способности и устойчивый образ «Я», который формируется в сознании индивида. Социальные же факторы – это межличностные отношения, культурные нормы и особенности окружения,

которые могут значительно корректировать восприятие собственной ценности.

Особого внимания заслуживает механизм социального сравнения, активно влияющий на процесс становления самооценки. Сопоставляя свои достижения и качества с окружающими, студенты могут как укреплять уверенность в себе, так и испытывать чувство неполноценности. Например, сравнение с более успешными сверстниками часто приводит к снижению самооценки, тогда как сопоставление себя с менее успешными людьми, напротив, может её повысить [10].

Необходимо учитывать и возрастные особенности формирования самооценки. В детском возрасте на этот процесс большое влияние оказывают родители и ближайшее окружение: поддержка значимых взрослых способствует формированию позитивного образа себя. В подростковом периоде закрепляются концепции «Я-реальное» и «Я-идеальное», которые могут сильно меняться под воздействием социальных норм и ожиданий. Во взрослом возрасте самооценка нередко претерпевает переоценку под влиянием новых социальных ролей и обстоятельств [4].

Важную роль в поддержании психического благополучия играют психологические механизмы защиты. В стрессовых ситуациях или при негативной критике люди нередко прибегают к рационализации, вытеснению или проекции. Эти механизмы позволяют уменьшить противоречия между «Я-реальным» и «Я-идеальным» и тем самым снизить уровень внутреннего конфликта [1].

Существует и взаимосвязь между уровнем самооценки и профессиональной деятельностью. Низкая самооценка может препятствовать карьерному росту и негативно сказываться на успехах в работе. В результате формируется замкнутый круг: недостаток профессиональных достижений усиливает низкую самооценку, а это, в свою очередь, препятствует личностному и карьерному развитию. Поэтому работа над самооценкой может не только улучшить общее эмоциональное состояние, но и влиять на профессиональные результаты [8].

Подводя итог, можно сказать, что удовлетворённость своим телом формируется под воздействием множества факторов, среди которых важную роль играют как личные установки, так и социальные условия. Человек не существует в изоляции – его представления о себе во многом определяются культурной средой, в которой он растёт и развивается. Нормы красоты, транслируемые средствами массовой информации, кино, рекламой и особенно социальными сетями, напрямую влияют на то, как молодые люди оценивают собственную внешность. В результате нередко возникает разрыв между реальными физическими данными и идеализированным образом, что может снижать самооценку и вызывать чувство неудовлетворённости собой.

Применение рекомендаций, направленных на повышение самооценки и развитие самопринятия, способно не только улучшить субъективное

ощущение счастья, но и укрепить межличностные связи. Человек, который уверен в себе и принимает своё тело, легче устанавливает контакт с другими людьми, проявляет больше инициативы и чувствует себя психологически устойчивее. В этом смысле забота о внутреннем восприятии собственной внешности становится не просто личной задачей, но и социальной необходимостью.

Таким образом, можно сделать вывод, что принятие собственного тела и удовлетворённость им – это не только вопрос личного выбора, но и результат взаимодействия человека с обществом. Чем внимательнее мы будем относиться к этим процессам, тем больше шансов создать условия, при которых молодые люди смогут чувствовать себя свободными от навязанных стандартов и строить гармоничные отношения как с самим собой, так и с окружающими.

Список литературы

1. Бинарные оппозиции «Свой - чужой» и «самость... [Электронный ресурс] // cyberleninka.ru – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/binarnye-oppozitsii-svoy-chuzhoy-i-samost-tozhdestvennost-v-kontekste-reprezentatsii-idey-bodipozitiva-v-iskanoyazychnom-segmente>, свободный. - Загл. с экрана.

2. Варламов А.В., Яковлева Н.В. Особенности восприятия человеком собственного тела в vr-пространстве // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2021. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-voSPIriatiya-chelovekom-sobstvennogo-tela-v-vr-prostranstve>.

3. Громова Д.Б., Хоркина Н.А. Взаимосвязь индекса массы тела и удовлетворенности жизнью взрослых россиян // Социальные аспекты здоровья населения. – 2023. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-indeksa-massy-tela-i-udovletvorennosti-zhiznyu-vzroslyh-rossiyan>.

4. Здоровое тело как нормативная модель... [Электронный ресурс] // cyberleninka.ru - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovoe-telo-kak-normativnaya-model-v-predstavleniyah-studencheskoy-molodezhi>, свободный. – Загл. с экрана.

5. Личностные детерминанты удовлетворенности... [Электронный ресурс] // cyberleninka.ru – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-determinanty-udovletvorennosti-telom-i-devushek>, свободный. - Загл. с экрана.

6. Мешкова Т.А. Концепция позитивного образа тела современной зарубежной психологии // Современная зарубежная психология. – 2021 – Том 10. – № 2. – С. 55-69.

7. Рамси Н. Психология внешности / Н. Рамси, Д. Харкорт; Пер. с англ. под ред. А. П. Федорова. СПб.: Питер, 2009 256 с.

8. Уровень удовлетворенности образом своего тела... [Электронный ресурс] // cyberleninka.ru – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/uroven-udovletvorennosti-obrazom-svoego-tela-i-rasprostranennost-dezadaptivnogo-pischevogo-povedeniya-sredi-studentov-sportivnogo>, свободный. - Загл. с экрана.

9. Филиппова С.А., Шелиспанская Э.В. Феномен неудовлетворенности собственным телом в юношеском возрасте: психологические причины и возможности коррекции // Психолог. – 2017. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-neudovletvorennosti-sobstvennym-telom-v-yunosheskom-vozhrazhe-psihologicheskie-prichiny-i-vozmozhnosti-korreksii>.

10. Широчина А.И., Павлова Е.В. Восприятие собственного тела в юношеском возрасте // StudNet. – 2021. – №7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozpriyatie-sobstvennogo-tela-v-yunosheskom-vozhrazhe>.

© Шайхутдинова Ю.А., 2025

УДК 159.9

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ДЕВИАНТНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Шилов Алексей Александрович,

Хазиева Регина Рафисовна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа психологии и педагогики

Магистранты 2 года

Уфа

Научный руководитель – Асафьева Наталья Валерьевна

Аннотация: в статье оцениваются основные тенденции девиантных проявлений у современных старших подростков на основе статистических данных авторитетных психологических и социологических источников. Проводится анализ изменения распространённости аддиктивных и делинквентных проявлений современных старших подростков в сравнении с аналогичными показателями прошлых лет. Авторы приходят к выводу о необходимости более подробного рассмотрения и исследования аддиктивных, делинквентных проявлений современных старших подростков в связи с очевидными изменениями актуальной ситуации.

Ключевые слова: девиантное поведение, аддиктивное поведение, делинквентное поведение, старший подростковый возраст.

Старший подростковый возраст, являясь особо чувствительным этапом становления личности, характеризуется поиском идентичности, формированием мировоззрения и основ моделей поведения, которые

человек пронесёт с собой через всю свою жизнь. Но уже к этому периоду у несовершеннолетних сформированы определённые паттерны поведения, которые не всегда соответствуют общепринятым социальным нормам. Такое поведение принято называть девиантным, то есть отклоняющимся от общественных норм, ценностей и правил, будь то в позитивную или негативную сторону. В настоящей статье рассматриваются лишь негативные формы девиации, включающие аддиктивные, делинквентные проявления.

Девиантное поведение среди подростков продолжает оставаться острой проблемой во всём мире, в том числе по причине подростковой преступности. Согласно отчёту МВД РФ за январь-сентябрь 2025 года, несовершеннолетние принимали участие в 1,4% от всех совершённых преступлений [6]. Данный показатель ниже, чем за аналогичный период в некоторые предыдущие годы, но всё же достаточно тревожный, а значит, изучение подростковых девиаций продолжает оставаться актуальной задачей. Особый интерес представляет выявление современных тенденций девиантности, которые нередко отличаются от классических представлений, трансформируются под влиянием цифровой среды и социальных сетей, а также приобретают новые формы и содержания.

Так, например, по результатам лонгитюдного исследования В. А. Кондратенко прослеживается позитивная динамика в потреблении алкогольных напитков среди молодёжи. В период с 2006 до 2019 г. доля пьющих 14–17-летних подростков снизилась почти в 4 раза [4]. Данный ошеломляющий результат согласуется с общим трендом снижения потребления алкоголя среди россиян [7]. В. А. Кондратенко отмечает, что во многом такие изменения наблюдаются благодаря подросткам. Кроме того, по результатам анализа А. А. Федотова можно говорить о благоприятной динамике и в потреблении наркотиков [13]. Тем не менее, автор неоднократно отмечает, что проблема наркомании в среде подростков до сих пор остаётся сложной.

Табакокурение также не имеет былой популярности. В исследовании Е. С. Скворцовой и М. В. Гончаровой выявлено, что доля курящих старших подростков с 2011 до 2020 года уменьшилась в 2,5 раза [9]. Зато в качестве замены классическому курению сигарет подростки всё чаще стали выбирать электронные курительные устройства (ЭКУ) [8]. При этом многие учёные отмечают массовость сдвига подростковых аддикций с сигарет на ЭКУ и вейпы. Это может быть связано денормализацией сигарет и маркетинговыми ходами, убеждающими потребителей в безопасности выделяемого пара и химического состава ЭКУ.

Важно отметить согласованность нисходящих тенденций потребления алкоголя, наркотиков и сигарет в среде подростков. Существуют различные мнения по поводу причин таких позитивных

тенденций. Например, общий рост уровня жизни постсоветского пространства, влияние отношения родителей к алкоголю, наркотикам и табаку, а также многие другие причины. Среди наиболее интересных возможных предположений можно выделить денормализацию алкоголя, наркотиков и табака в медийном пространстве [15], цифровизацию и развитие социальных сетей [14]. Из последнего может следовать подмена прежних форм аддикций новыми, неполноценно выявленными аддикциями, связанными с интернетом и его бесчисленным контентом [17]. Но есть и другое следствие цифровизации – снижение живого общения подростков, под которым ранее могло осуществляться давление со стороны авторитетных сверстников с целью употребления алкоголя, наркотиков или табака [16]. Как бы то ни было, вопрос о воздействии социальных сетей и в целом интернета на психику подростков остаётся открытым и с каждым новым исследованием открывает новые перспективы для дальнейшего изучения.

Ни для кого не секрет, что интернет проник во все сферы жизни человека. По состоянию на 2021 год, согласно результатам исследования А. В. Трусовой и А. Е. Канашова, один из десяти старших подростков имел признаки интернет-аддикций [10]. Доля таких подростков, сообщают авторы исследования, увеличилась почти в два раза с 2015 года. При этом группа риска составила 60% от общего числа испытуемых. Известно, что избыточное потребление контента вызывает когнитивные и эмоциональные изменения. Например, в результате думскроллинга повышается уровень тревоги [12]. В последнее время на волне развития нейросетевого контента набирает популярность ненаучное понятие «брейнрот» – потенциальное ухудшение психического состояния в результате потребления быстрого низкокачественного контента [18]. Предполагаем, что в недалёком будущем «брейнрот» может стать предметом многих психологических исследований у современных детей. Но остаётся очевидным, что чрезмерное использование интернета приводит к ослаблению когнитивных способностей человека, а статистика по интернет-аддиктивным старшим подросткам становится печальной. Не лучше обстоит ситуация и с компьютерными играми. По отчёту ВОЗ за 2024 год, 34% подростков ежедневно играют в компьютерные игры, а каждый пятый тратит на это более четырёх часов в день. Как итог, 12% всех опрошенных подростков имеют риск развития игровой зависимости [3].

Влияние интернета также отмечается и на другие косвенные виды аддикций, которые в современности стало удобно реализовывать не только в реальности, но и в социальных сетях. Например, Александрова Р. В. и Мешкова Т. А. в своём исследовании выяснили, что школьницы 15–17 лет отличаются от своих сверстниц 2009–2011 гг. бóльшим стремлением к похудению [1], что может быть следствием усиления стандартов красоты в

интернете. Но добиться статистически значимых данных по изменениям аддиктивных проявлений в данном исследовании не удалось.

Исследователи отмечают, что с развитием интернета появилось больше возможностей для реализации импульсивных покупок в онлайн-формате [11]. Также существует мнение, что рискованное сексуальное поведение подростков хоть и снизилось на фоне развития социальных сетей, но приобрело новые формы [2].

Таким образом, сегодняшние подростки демонстрируют уверенную тенденцию отказа от былых злободневных форм аддикций: алкоголь, наркотики, сигареты. Во многом это может быть связано с денормализацией перечисленных видов аддикций, а также с их сдвигом на объекты нынешних реалий. Так, например, известно о повышающейся динамике в различных формах интернет-аддикций, потреблении ЭКУ, ониомании. Важно отметить, что ни в школах, ни в семьях не проводится профилактическая работа по осведомлению детей о других видах аддикций и зависимостей. В данном аспекте изучение представлений современных старшеклассников о зависимостях и аддикциях представляет особый интерес.

Следующая форма девиации, которую мы хотели бы рассмотреть, – делинквентная. Делинквентное поведение определяется как поведение, сопровождающееся совершением проступков, правонарушений, граничащих с уголовными преступлениями, но не преходящих данную грань. Как правило, делинквентность знаменуется прогулами школы или появлением друзей с асоциальным поведением. За подобными проявлениями следуют мелкое хулиганство, издевки над детьми младшего возраста, бесцельный угон велосипедов, самокатов, также данные проступки могут быть сопряжены с кражами из дома.

Безусловно, подобное поведение не попадает под уголовную юрисдикцию, но, тем не менее, высокая делинквентная активность подростков доставляет много переживаний и опасений.

Причины делинквентного поведения принято рассматривать в четырех областях: социальной, семейной, психологической и правовой. Остановимся более подробно на каждой из них.

Каким образом социальная область способствует формированию делинквентного поведения? Здесь стоит отметить утверждение Личко А.Е. о том, что «подростковая делинквентность в подавляющем большинстве имеет чисто социальные причины – недостатки воспитания прежде всего» [5]. На наш взгляд, к социальным факторам, негативно влияющим на поведение подростка, относятся:

1. Социальные сети. Социальные сети в современном мире стали пространством, где формируются устойчивые поведенческие стратегии.

2. Несогласованность культурных целей, поддерживаемых обществом, и легитимных путей их достижения. В обществе существуют

общепринятые ценности, являющиеся ориентиром для большинства людей, например – успех, благосостояние и т.д. Для получения общепринятых ценностей имеют место быть социально одобряемые способы достижения данных целей, такие как образование, работа и др. Несогласованность возникает в тот момент, когда желание достигнуть подобные цели есть, а одобряемые способы являются недостаточными или недоступными. В такой момент может возникнуть желание прибегнуть к нелегальным способам.

3. Ситуации, при которых социальный порядок утрачивает устойчивость, ослабевает согласованность культурных ориентиров и норм поведения, разрываются привычные социальные взаимосвязи.

Далее следуют семейные факторы. К ним бы мы отнесли деструктивные процессы внутри семьи. Деструктивные процессы могут быть связаны с физическим и психологическим насилием, неполноценностью семьи, отсутствием контроля со стороны взрослых, либо несогласованностью требований к ребенку со стороны родителей.

Немаловажную роль в формировании делинквентного поведения играют психологические факторы. В частности, наличие внутреннего конфликта, особенности мотивационной сферы и непредвиденные последствия своего поведения, что свидетельствует о низком уровне самоконтроля.

Внутренний конфликт может проявляться в виде противоречий между личными стремлениями, установками и внешними социальными нормами. Ограниченная способность адекватно интерпретировать ситуации, принимать ответственность за собственные действия. Также подростковый возраст часто сопровождается желанием отличиться, похвастаться, приукрасить свои достижения, с целью получения признания среди сверстников.

Завершим рассмотрение факторов, влияющих на делинквентное поведение, разбором правовых факторов. К ним, в частности, следует отнести нормативно-правовой нигилизм и низкий уровень правовой культуры.

Нормативно-правовой нигилизм проявляется в осознанном пренебрежении законодательными нормами и отношением к правовым нормам как к формальным установкам, не имеющим реальной личной ценности. Говоря о низком уровне правовой культуры, стоит отметить, что он проявляется в несформированности правового сознания, в связи с чем подросткам сложно понять, в какой момент их поступки перестают быть «шалостями» и становятся поступками, осуждаемыми государством.

Что касается тенденций делинквентных проявлений, то стоит отметить некоторые изменения в соответствии с современными реалиями.

Во-первых, снизился возрастной порог. Снижение возрастного порога, на наш взгляд, связано с ускоренным формированием социальных

ролей у подростков. Безусловно, данному процессу способствует интернет-пространство, так как у детей в доступе оказывается огромный пласт информации сомнительного качества.

Во-вторых, современные тенденции делинквентного поведения связаны с ростом скрытых форм нарушений, прежде всего мы отмечаем участие в онлайн-сообществах, продвигающих рискованные модели поведения. То есть условия совершения проступков изменились, теперь подросток может очень долго скрываться, так как интернет-пространство это позволяет, и ощущать свою безнаказанность.

В-третьих, растет доля импульсивных, ситуативных правонарушений, что связано с несформированностью к соответствующему возрасту префронтальных структур, ответственных за контроль поведения.

Таким образом, рассматривая современные тенденции делинквентного поведения, важно отметить омоложение проявлений делинквентности. Первые девиантные акты отмечаются в младшем подростковом возрасте, что обуславливается доступом к рискованным Интернет-ресурсам. Также наблюдается стремительный сдвиг правонарушений в цифровую плоскость. Увеличение количества вовлеченной молодежи в сетевые активности сопровождается увеличением латентных форм делинквентности, что создает новые вызовы для обнаружения, профилактики и ресоциализации. И в завершение следует отметить рост импульсивных эпизодов, вызванных стрессом и эмоциональным возбуждением.

Список литературы

1. Александрова Р. В., Мешкова Т. А. Долгосрочные тенденции в проблемах пищевого поведения у девочек-подростков неклинической популяции: сравнение результатов анкетирования 2009–2011 и 2021/2023 годов // Клиническая и специальная психология. 2025. Т. 14, № 1. С. 53–83. DOI: 10.17759/cpse.2025140104.
2. Брюно В. В. Рискованное сексуальное поведение современных подростков в России. Часть II // Социологическая наука и социальная практика. 2019. Т. 7, № 1. С. 113–126. DOI: 10.19181/snsp.2019.7.1.6273.
3. Всемирная организация здравоохранения. Teens, screens and mental health: new WHO report indicates need for healthier online habits among adolescents. Копенгаген, 25 сентября 2024. URL: <https://www.who.int/europe/news/item/25-09-2024-teens--screens-and-mental-health> (дата обращения: 13.11.2025).
4. Кондратенко В. А. Структура и типы потребления алкоголя российской молодежью и их родителями в 2006–2019 гг. // Вестник Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ. 2022. Вып. 12. С. 150–177.

5. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1977. 256 с.
6. Министерство внутренних дел Российской Федерации. ФКУ «Главный информационно-аналитический центр». Состояние преступности в России за январь – сентябрь 2025 года: отчет. М., 2025.
7. Новая эпоха трезвости // ВЦИОМ: официальный сайт. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/novaja-ehpokha-trezvosti> (дата обращения: 13.11.2025).
8. Пшеничникова И. И., Комаров А. В., Пшеничникова А. Д., Захарова И. Н. Электронные курительные устройства – опасное увлечение детей и подростков // Педиатрия. Consilium Medicum. 2023. № 3. С. 159–163. DOI: 10.26442/26586630.2023.3.202311.
9. Скворцова Е. С., Гончарова М. В. Особенности табакокурения у современных городских подростков-школьников // Профилактическая медицина. 2024. Т. 27, № 4. С. 52–59.
10. Трусова А. В., Канашов А. Е. Распространенность интернет-зависимого поведения среди российских подростков в возрасте 15–18 лет // Вопросы наркологии. 2021. № 5. С. 5–14. DOI: 10.47877/0234-0623_2021_05_5.
11. Туз К. А. Ониомания как импульсивный способ ухода от реальности // Обзор педагогических исследований. 2025. Т. 7, № 6. С. 47–53.
12. Ускова Е. В. Думскроллинг, или бесконтрольное изучение «плохих новостей» в подростковой среде // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 10. С. 82–86. DOI: 10.24158/spp.2022.10.12.
13. Федотов А. А. Распространение алкоголизма и наркомании в регионах России // Народонаселение. 2022. Т. 25, № 3. С. 144–152. DOI: 10.19181/population.2022.25.3.11. EDN: NKBUB.
14. Boniel-Nissim M., Marino C., Galeotti T., Blinka L., Ozoliņa K., Craig W. et al. A focus on adolescent social media use and gaming in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Vol. 6. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2024. CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
15. Caluzzi G., Livingston M., Holmes J., MacLean S., Lubman D. I., Dietze P., Vashishtha R., Herring R., Pennay A. Declining drinking among adolescents: Are we seeing a denormalisation of drinking and a normalisation of non-drinking? // Addiction. 2022. Vol. 117, No. 5. P. 1204–1212. DOI: 10.1111/add.15611.
16. De Looze M. E., van Dorsselaer S., Stevens G. W. J. M., Boniel-Nissim M., Vieno A., Van den Eijnden R. J. J. M. The decline in adolescent substance use across Europe and North America in the early twenty-first century: A result of the digital revolution? // International Journal of Public Health. 2019. Vol. 64, No. 2. P. 229–240. DOI: 10.1007/s00038-018-1182-7.

17. Vashishtha R., Livingston M., Pennay A., Dietze P., MacLean S., Holmes J., Herring R., Caluzzi G., Lubman D. I. Why is adolescent drinking declining? A systematic review and narrative synthesis // *Addiction Research & Theory*. 2020. Vol. 28, No. 4. P. 275–288. DOI: 10.1080/16066359.2019.1663831.

18. Yousef A. M. F., Alshamy A., Tlili A., Metwally A. H. S. Demystifying the new dilemma of brain rot in the digital era: A review // *Brain Sciences*. 2025. Vol. 15, No. 3. P. 283. DOI: 10.3390/brainsci15030283.

© Шилов А.А., Хазиева Р.Р., 2025

УДК 159.9

ТЕОРИЯ РАЗУМА И СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ РЕБЕНКА

Щербаков Сергей Витальевич

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии
Доцент кафедры общей психологии
Уфа*

Латыпова Эмилия Римовна

*Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа философии, психологии и социологии
Ассистент кафедры психологического сопровождения и клинической
психологии
Уфа*

Аннотация: в статье даются сведения о теории разума (ТОМ) как способности понимать внутренний мир другого человека. Описываются методы диагностики этого комплекса способностей у детей и взрослых людей. Особое внимание уделяется новым методам когнитивной диагностики, созданным на основе электронных ресурсов.

Ключевые слова: теория разума, социальный интеллект, эмоциональный интеллект.

Согласно открытым источникам, теория разума (ТОМ) – это способность понимать, что у других людей есть свой внутренний мир со своими убеждениями, желаниями и намерениями. Аутичные люди, как правило, демонстрируют нарушенную способность распознавать мысли других людей. Они испытывают трудности с объяснением и прогнозированием поведения других людей. Это приводит к проблемам в социальной коммуникации и взаимодействии. Дети в аутистическом

спектре обычно развивают теорию разума медленнее, чем другие дети. Они испытывают трудности с этим на протяжении всей своей жизни.

Этот термин был впервые введен Премаком и Вудраффом [2] для обозначения способности шимпанзе делать выводы о целях поведения человека, и он был быстро принят психологами для изучения способности людей делать выводы и предсказывать поведение других людей. Таким образом, в когнитивной психологии ТОМ является важной социально-когнитивной предпосылкой, которая включает в себя умение атрибутировать ментальные состояния, включая эмоции, желания, убеждения и знания и т.д. и указывает на то, что может в принципе качественно влиять на коммуникативные, когнитивные и поведенческие навыки ребенка.

Чтобы измерить этот комплекс способностей у детей, ученые-когнитивисты часто используют задания, требующие от аутичного ребенка понимания мыслей, убеждений или эмоций другого человека. Одним из таких заданий является задание на ложное убеждение, в котором ребенку предлагается сценарий, в котором персонаж имеет неправильные убеждения о ситуации. Затем ребенка просят предсказать действия персонажа на основе его теста на ложные убеждения и анализа.

Например, тест коротких рассказов (Short Stories Questionnaire) содержит 10 коротких рассказов, которые включают в себя высказывания, которые могут расстроить действующих лиц этих нарративов. В этом задании участники должны сделать вывод о психических состояниях персонажей (т.е. о том, что они чувствовали, о чем думали и т.д.).

Другие задачи могут включать распознавание выражений лица или интерпретацию социальных сигналов в разговоре. По мнению экспертов в области психологии развития, измеряя особенности ТОМ у детей, психологи могут лучше понять их социальное развитие и адаптировать вмешательства для поддержки их роста. Например, из-за разницы в культурных ценностях некоторым детям может потребоваться больше времени, чтобы понять, что у разных людей возможны разные мнения и убеждения. В качестве индикаторов этого комплекса когнитивных способностей можно назвать способности к обнаружению ложных намерений людей по их движениям, распознаванию чужих мыслей, распознаванию эмоций по картинкам и голосам, атрибуции ложных убеждений и интенций, репрезентации своего и чужого визуального опыта, категоризации психических состояний человека на основе анализа нарративов и анимированных фигур и т.д. [3].

В частности, коллектив исследователей из Канады создал набор данных MovieQA, собранный из Интернета и предназначенный для оценки эффективности понимания видеофильмов и текстовых нарративов. Эта коллекция уникальна тем, что содержит множество источников информации – видеоклипы, сюжеты, субтитры, сценарии [4]. Фрагменты этой системы находятся по адресу: <http://movieqa.cs.toronto.edu/leaderboard>.

Исследователь из Нидерландов М. Саап с соавторами полагает, что теория разума «позволяет людям ориентироваться в социальных ситуациях, начиная от простых разговоров с друзьями и заканчивая сложными переговорами в зале суда» [5]. Используя генеративные нейросети OpenAI-GPT и Bert для анализа эффективности ответов о социальных взаимодействиях, они представили SOCIAL IQa, первый крупномасштабный тест для анализа социальных ситуаций, основанных на житейском опыте.

Тест SOCIAL IQa, содержащий 38 000 вопросов с несколькими вариантами ответов, предназначен для исследования эмоционального и социального интеллекта детей и взрослых в различных повседневных ситуациях. Например, вопрос: «Джордан хотел рассказать Трейси секрет, поэтому Джордан склонился к Трейси. Почему Джордан так поступил?» Ответ: «Убедитесь, что никто другой не может услышать». При этом авторы указывают, что успешность решения подобных задач человеком близка к 90%, а вычислительные подходы, основанные на больших предварительно обученных языковых моделях, достигают точности только до 65%. По мнению авторов, это говорит о том, что социальные выводы по-прежнему являются проблемой для систем искусственного интеллекта.

Другим интересным примером использования искусственного интеллекта для оценки когнитивных способностей являются работы под руководством А. Заде, предназначенные для определения Social-IQ на основе видеоматериалов из YouTube. Часть материалов находится в открытом доступе по адресу: [https:// github.com/A2Zadeh/CMU-Crowd](https://github.com/A2Zadeh/CMU-Crowd) [6]. Вообще, в мире замечается довольно активная тенденция на использование искусственного интеллекта в качестве психодиагностики, и выявление аутистических черт на ранних этапах, их систематизация могли бы качественно повлиять на исследование РАС.

Мы полагаем, что систематический анализ и практическое применение вышеуказанных материалов является насущной задачей и эффективным подспорьем для системного анализа концепций и методов изучения социального и эмоционального интеллектов аутичных детей и подростков.

Список литературы

1. Blijd-Hoogewys E. M. A. et al. Measuring theory of mind in children. Psychometric properties of the ToM storybooks //Journal of autism and Developmental Disorders. – 2008. – Т. 38. – №. 10. – С. 1907-1930.
2. Premack D., Woodruff G. Does the chimpanzee have a theory of mind? //Behavioral and brain sciences. – 1978. – Т. 1. – №. 4. – С. 515-526.

3. Quesque F., Rossetti Y. What do theory-of-mind tasks actually measure? Theory and practice //Perspectives on Psychological Science. – 2020. – Т. 15. – №. 2. – С. 384-396.
4. Rohrbach A. et al. A dataset for movie description //Proceedings of the IEEE conference on computer vision and pattern recognition. – 2015. – С. 3202-3212.
5. Sap M. et al. Socialiq: Commonsense reasoning about social interactions //arXiv preprint arXiv:1904.09728. – 2019.
6. Zadeh A. et al. Social-iq: A question answering benchmark for artificial social intelligence //Proceedings of the IEEE/CVF Conference on Computer Vision and Pattern Recognition. – 2019. – С. 8807-8817.

© Щербаков С.В., Латыпова Э.Р., 2025

УДК 811

«СОН В КРАСНОМ ТЕРЕМЕ» КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЗНАНИЯ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Якупова Алия Алмазовна

Уфимский университет науки и технологий

Высшая школа зарубежной филологии, лингвистики и перевода

Студент 2 ГО

aliaakupova265@yandex.ru

Уфа

Научный руководитель – Уразметова Александра Владимировна

Аннотация: статья посвящена особенностям перевода китайского классического романа «Сон в красном тереме» на русский и английский языки, а также возможностям его использования в преподавании китайского языка и культуры. Рассматриваются проблемы передачи культурных реалий, имен собственных и философско-литературных нюансов.

Ключевые слова: китайские реалии, переводческие стратегии, художественный текст, межкультурная коммуникация.

Роман «Сон в красном тереме» авторов Цао Сюэ-Циня и Гао Э – один из четырех великих романов китайской классической литературы, который имеет большое значение для культуры Поднебесной и мировой литературы. Цао Сюэ-цинью удалось написать полностью лишь первые 80 глав романа, также он подготовил около 30 глав в виде черновых вариантов и около 10 глав – в начальных набросках. Далее его последователь Гао Э обобщил

материалы Цао Сюэ-Циня и, сохраняя его замысел насколько это было возможно, дописал роман до конца.

Роман был по-настоящему новаторским для Китая. Впервые он был издан в 1791 году в типографии Чэн Вэй-Юаня, а уже в следующем году роман был переиздан этим же издательством дважды с внесёнными поправками. Вторая по счету версия в переиздании считается каноничным текстом произведения, именно с неё перепечатывались многие версии XX века, в том числе и версия 1957 года, которая считается лучшей на сегодняшний день.

Также важно отметить, что статус «Великого романа» «Сон в красном тереме» получил далеко не сразу. Дело в том, что роман был написан на разговорном языке байхуа, а не на классическом языке древних сочинений вэньяне. То есть, несмотря на то, что читатели и были в восторге от произведения, для образованных людей того времени «Сон в красном тереме» представлялся не более чем «низкой» литературой для развлечения. Даже сам Гао Э, который заканчивал произведение и, по сути, выступил в роли соавтора после смерти Цао Сюэ-Циня, говорил: «Я был словно персидский раб, любующийся увиденной драгоценностью», и добавлял после этого: «Хотя книга эта и принадлежит к грубым рассказам и диким историям» [5, с.10].

Роман подробно освещает процесс упадка и деградации двух ветвей семьи Цзя, что служит фоном для раскрытия социальных и моральных проблем эпохи. Центральная сюжетная линия сосредоточена на путешествии разумного камня-яшмы, который был обронен богиней Нюйва. Этот мистический артефакт, обладающий собственным разумом и способностью к размышлению, взмолился к даосскому монаху, умоляя его взять его с собой и позволить ему увидеть мир человеческой жизни. Таким образом, яшма, которая воплотилась в человеческое обличье, получила шанс познакомиться с человеческой природой, судьбами и страстями, что помогает раскрыть темы человеческого бытия, духовных поисков и моральных дилемм, заложенных в глубине сюжета. Эта магическая и философская линия служит метафорой исследованию внутреннего мира человека и его места в обществе, а также символизирует духовное путешествие героя, исходя из мифологических и философских концепций древнего Китая.

В 1980 году в Пекине был учреждён Институт по изучению романа Цао Сюэциня «Сон в красном тереме». Он вошёл в систему Академии общественных наук Китая. Для изучения романа возникла особая научная дисциплина – хунсюэ (хонгсюэ/хонсюэ) («красноведение» или «краснология»).

XX век стал «вторым дыханием» для «Сна в красном тереме», что было во многом связано с Синьхайской, Коммунистической и позже Культурной революциями в Китае. Поднебесная вложила силы в

сохранение своего культурного наследия, признала «Сон в красном тереме» великим произведением, а также в 1910-1920-х годах именно байхуа, а не вэньянь был признан основным современным литературным языком Китая.

Также можно отметить некоторые направления исследований, проводимых в Институте:

- *текстологические исследования* – выделение среди списков и печатных изданий того варианта, который наиболее близок к авторскому замыслу;

- *изучение исторического фона*, на котором создавался роман, например, под руководством Фэн Цюна (первый глава института и известный исследователь «Сна в красном тереме») были обследованы родовые кладбища семьи Цао, на основании найденных надписей и документов составлена подробная генеалогия семьи, которая обрывается на поколении Цао Сюэ-Циня;

- *изучение художественных особенностей романа* – многие работы посвящены сопоставлению «Сна в красном тереме» с другими произведениями данного жанра. Таким способом выявляются различные особенности, специфики и детали произведения.

Сложности перевода произведения на английский язык:

- *передача элементов китайской культуры*: в произведении представлены философские учения конфуцианства, буддизма и даосизма, элементы традиционной китайской культуры (одежда, еда, опера, китайская география, имена собственные и многое другое) [3, с. 245];

- *сложность понимания авторского подтекста* и скрытых смыслов: Цао Сюэ-Цинь скрывает судьбы персонажей в мельчайших деталях, что усложняет перевод [1, с. 130];

- *передача эпитетов, сравнений, метафор и устойчивых выражений* представляет собой сложную задачу, поскольку эти языковые средства часто обладают глубокой культурной и стилистической обусловленностью. Их интерпретация и адекватная передача на любой иностранный язык нередко вызывают трудности даже у носителей языка, что объясняет возникающие при переводе сложности и указывает на необходимость использования специальных методов и подходов в межкультурной передаче поэтических и культурных образов;

- *перевод имён собственных*: «имена собственные любого языка характеризуются высокой степенью устойчивости и, в большинстве случаев, безэквивалентностью» [4, с. 214]; в китайском языке имена имеют особое значение и при прочтении оригинала, носитель или знающий язык человек, сможет понять смысл имени собственного у персонажей, сможет выявить дополнительные значения и смыслы, которые закладывал автор. Переводчики старались объяснять такие скрытые смыслы в пояснениях, но только к именам основных героев. Например:

«Главным занятием её сделалось прядение и рукоделие, поэтому собственно, ей и дали имя Вань, а прозвище – Гун-Цай». (Вань – в переводе означает «тонкий белый шелк», Гун-Цай – «мастерица шитья»).

– передача культурных лакун: это единицы словаря одного из языков, которым нет соответствия в лексическом составе другого языка.

Анализируя русский и английский переводы, можно понять, что в переводах на английский язык романа «Сон в красном тереме» использовали больше переводческих приёмов и их комбинаций, чем в переводах на русский язык. В английских переводах применяли приёмы амплификации и адаптации, которые не встречались в русских переводах.

Сложности и особенности перевода произведения на русский язык

В.А. Панасюк – российский китаевед и переводчик, осуществивший полный перевод романа «Сон в красном тереме» на русский язык. Впервые роман был представлен в России в первой половине XIX века, однако тогда была переведена лишь первая глава. Первый полный перевод романа был опубликован в 1958 году и считается первым полным европейским переводом этого произведения. Позже В.А. Панасюк приступил к доработке и переработке своего перевода, однако, не успел завершить его и скончался в 1990 году. В 1995 году «Сон в красном тереме» был переиздан с некоторыми редакторскими правками и исправлениями, а также с переводом стихотворных вставок, подготовленным Л.Н. Меньшиковым. Перевод, выполненный В.А. Панасюком, в основном основывался на методах дословного и свободного перевода, что привело к определённым упущениям при передаче культурных аспектов. В этом аспекте русский перевод уступает английским версиям.

Отрывок из пятой главы «Сна в красном тереме: «如今 且说 林黛玉 自在荣府以来, 贾母 万般 怜爱, 寢食起居, 一如 宝玉, 迎春, 探春, 惜春 三个亲孙女 倒 且 靠后, 便是 宝玉 和黛玉 二人之 亲密 友爱处, 亦 自 较 别个不同, 日 则 同行 同坐, 夜 则 同息 同止, 真是 言和意顺, 略 无 参商» (rújīn qiěshuō lín dàiyù zì zài róng fǔ yǐlái, jiǎ mǔ wànbān liánài, qīnshí qǐjū, yīrú bǎoyù, yíngchūn, tàrchūn, xī chūn sāngè qīn sūnnǚ dǎo qiě kào hòu, biànshì bǎoyù hé dàiyù èr rén zhī qīnmì yǒuài chù, yì zì jiào bié gè bùtóng, rì zé tóngháng tóng zuò, yè zé tóng xī tóng zhǐ, zhēnshì yánhéyìshùn, lüè wú cānshāng).

Перевод В.А. Панасюка: «Сейчас рассказ пойдет о том, как матушка Цзя нежно полюбила Линь Дай-юй, поселившуюся во дворце Жунго, заботилась о ней как так же, как о Бао-юйе, а трём остальным внучкам, Ин-чунь, Тань-чунь и Си-чунь, она стала уделять меньше внимания. Тесная дружба Бао-юйя и Дан-юй тоже была необычной, совсем не такой, как у других детей. Целые дни они проводили вместе, вечером одновременно ложились спать, слова и мысли их всегда гармонировали – поистине, они были неразделимы, как лак с клеем».

Перевод автора статьи: *Итак, с тех пор как Линь Дайюй прибыла в поместье Жонфу, бабушка Цзя одарила её безграничной любовью и заботой. Её (Дайюй) сон, еда и все повседневные дела были такими же, как у Баюя. А три родные внучки, Инчунь, Таньчунь и Сичунь – отошли на второй план.*

Даже близость и нежность в отношениях между Баюем и Дайюй отличались от любых других: днём они вместе ходили и сидели, ночью вместе отдыхали и останавливались. Поистине, их слова были гармоничны, а мысли едины, и не было ни малейшего разногласия между ними.

Итак, в переводе В.А. Панасюка мы можем заметить использование в некоторых местах приема вольного перевода, добавление авторских правок («...как лак с клеем»), неоправданное разделение имён собственных и их изменение (скорее всего с целью упростить произношение на русском языке).

Перевод автора статьи, так же, как и перевод В.А. Панасюка, является литературным, а не дословным (дословный перевод невозможен при работе с китайским текстом). Было принято решение также не разделять имена собственные, так как на это нет каких-либо веских оснований, также не было причин упрощать произношение, и было принято решение оставить, где это было возможно, оригинальное звучание, базирующееся на пиньине (пиньинь – система романизации китайского языка, фонетическая транскрипция китайских иероглифов с использованием латинского алфавита).

Лакуны. Лакуны – это отсутствие в одном из языков наименования того или иного понятия. Примеры лакун в романе «Сон в красном тереме»:

– Амитофо (Āmítuófó (阿弥陀佛)) – по значению похоже на восклицание «Слава Богу!» или «О господи!», но является его эквивалентом, так как это восклицание буддистов, у которых в религии отсутствует Бог.

– Цесян (茄鲞) – это самое известное блюдо в романе «Сон в красном тереме». Оно олицетворяет искусство традиционной китайской кухни. Носители китайского языка знают, что «це» 鲞 – это сушеная или вяленая рыба и «ценен» 茄鲞 – это, скорее, сухой баклажан, а не баклажаны с вяленным мясом. При работе с данным названием, переводчик выбирает описательный метод, который представляет собой распространенное средство при переводе названий еды [5, с. 7].

Способы изучения китайского языка и культуры Китая через «Сон в красном тереме» с применением русского и английского языков

«Сон в красном тереме» – кладёз для изучения языков, благодаря его глубине, богатству культуры и наличию множества высококачественных переводов на иностранные языки, а также благодаря работе китайских

исследователей романа, которые смогли восстановить все части произведения и отредактировать их.

Некоторые методические подходы, которые могут быть использованы в преподавании китайского языка через знакомство с романом, включают:

1. перевод отрывков с китайского языка на русский и английский языки для выявления языковых особенностей и понимания культурных характеристик;

2. перевод стихотворений, который поможет не только обогатить словарный запас на иностранном языке, но и улучшит владение родным языком;

3. дискуссии о романе, создание клуба хонгсюэ; возможность создания литературного клуба с приглашением иностранцев и соотечественников для обсуждения произведения, размышления о культурных и языковых особенностях оригинального текста и переводов.

Таким образом, «Сон в красном тереме» является важнейшим произведением китайской литературы, который достоин особого внимания. Этот роман заслуженно носит звание классического произведения благодаря своему литературному и культурному значению и может эффективно использоваться в лингводидактических целях при изучении китайского языка. Лингвистическая ценность романа продолжает оставаться предметом интереса, что подчеркивает его важность в международной культурной и образовательной среде.

Список литературы

1. Колитенко Е.Е. Роман «Сон в красном тереме» некоторые аспекты культуры Китая //Известия Восточного института. – 2008. – №. 15. – С. 128-132.

2. Линь Ч., Луянь Ч. Семиотическая система одежды и украшений в романе Цао Сюэциня «Сон в красном тереме» //Научный диалог. – 2020. – №. 1. – С. 242-256.

3. Меньшиков Л.Н. Роман «Сон в красном тереме»–вершина китайской классической литературы //Цао Сюэцинь. Сон в красном тереме. М. – 1997. – Т. 1. – С. 5-20.

4. Уразметова А.В. Способы передачи английских географических названий на русский язык // Модернизация высшего образования в России: опыт истории и векторы развития: Международная научно-практическая конференция, посвященная 100-летию со дня рождения первого ректора Башкирского Государственного Университета Чанбарисова Шайхуллы Хабибулловича, Уфа, 21 апреля 2016 года. Том Часть 2. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2016. – С. 214-217.

5. Цзялэ В. О культурных лакунах в романе «Сон в красном тереме» и их переводе // Modern oriental studies. – 2023. – Т. 5. – №. 2. – С. 6-14.

© Якупова А.А., 2025

При подготовке электронного издания использовались следующие программные средства:

- Adobe Acrobat – текстовый редактор;
- Microsoft Word – текстовый редактор.

Все права защищены. Книга или любая ее часть не может быть скопирована, воспроизведена в электронной или механической форме, в виде фотокопии, записи в память ЭВМ, репродукции или каким-либо иным способом, а также использована в любой информационной системе без получения разрешения от издателя. Копирование, воспроизведение и иное использование книги или ее части без согласия издателя является незаконным и влечет уголовную, административную и гражданскую ответственность.

Научное издание

НАУКА – ШАГ В БУДУЩЕЕ

***Сборник научных трудов
по материалам ежегодной Всероссийской
научно-практической конференции молодых ученых
(г. Уфа, 22 ноября 2025 г.)***

Электронное издание сетевого доступа

*За достоверность информации, изложенной в статьях,
ответственность несут авторы.
Статьи публикуются в авторской редакции*

Подписано к использованию 29.12.2025 г.
Гарнитура «Times New Roman». Объем 9,72 Мб.
Заказ 391.

**ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
450008, Башкортостан, г. Уфа, ул. Карла Маркса, 12.**

Тел.: +7-908-35-05-007
e-mail: ric-bdu@yandex.ru