

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



28 2026
ЧАСТЬ V

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 28 (631) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображен *Жорес Иванович Алфёров* (1930–2019), советский и российский ученый-физик, политический деятель.

Жорес Иванович Алфёров родился в Витебске. Свое необычное имя будущий нобелевский лауреат получил в честь французского социалиста Жана Жореса. Семья его часто переезжала вслед за новыми назначениями по службе отца — Ивана Карповича, который работал директором различных комбинатов целлюлозной и деревообрабатывающей промышленности. Поэтому Жорес нередко менял школы. В 1947 году юноша окончил среднюю школу № 42 в Минске с золотой медалью и поступил на энергетический факультет Белорусского политехнического института.

Окончив первый курс в Минске, Жорес Алфёров вслед за новым назначением отца переехал в Ленинград и перевелся в Ленинградский электротехнический институт (ЛЭТИ) на факультет электронной техники. Там он сходу включился не только в учебу, но и в студенческую жизнь: в составе стройотряда принимал участие в строительстве Красноборской ГЭС в Ленинградской области. Алфёров также возглавил студенческое научное общество факультета, работал в вакуумной лаборатории, где и проводил свои первые научные исследования. Темой его работ стали плёночные полупроводниковые элементы.

В 1952 году Жорес с красным дипломом окончил институт по специальности «электровакуумная техника». Как отличнику, ему дали направление в Ленинградский физико-технический институт (ЛФТИ) для подготовки кандидатской диссертации и участия в разработке первых советских транзисторов.

Алфёров устроился в лабораторию Владимира Тучкевича, которая работала над получением монокристаллов чистого германия и созданием на их основе диодов и триодов. Он очень быстро стал первоклассным специалистом по квантовой физике полупроводников. За несколько лет группа ЛФТИ, в которую входил Алфёров, создала кремниевые солнечные батареи, германиевые силовые выпрямители, транзисторы на уровне лучших мировых образцов. Весной 1958 года лаборатория В. М. Тучкевича получила важный правительственный заказ по разработке полупроводниковых устройств для первой советской атомной подводной лодки. За выполнение этого заказа в 1959 году сотрудники лаборатории, в том числе и Алфёров, были награждены орденами и медалями.

На основе проведенных исследований в 1961 году Алфёров защитил кандидатскую диссертацию, посвященную германиевым и кремниевым мощным выпрямителям.

В 1968–1969 годах на базе своего открытия гетероструктур на основе арсенида галлия и арсенида алюминия Алфёров создал первый в мире гетеролазер, разрабатывал двойные гетероструктуры, имеющие колоссальное преимущество перед обычными. Одновременное открытие оптического волокна с малыми потерями привело к бурному развитию оптоволоконных систем связи. Открытые Ал-

фёровым гетероструктуры нашли применение в качестве солнечных батарей на космических спутниках и станциях. В 1970 году ученый стал доктором наук, в 1979 году — академиком. С 1973 по 2004 годы местом работы Алфёрова была кафедра оптоэлектроники ЛЭТИ. В сфере его научных интересов оказались исследования свойств наноструктур.

В 1995 году Алфёров со своими сотрудниками успешно испытали инжекционный гетеролазер на квантовых точках, работающий в непрерывном режиме при комнатной температуре.

Также со времен перестройки ученый принимал активное участие в политической жизни страны. Он неоднократно избирался депутатом Государственной Думы.

В 2000 году Алфёров стал первым российским лауреатом Нобелевской премии после распада СССР. Фактически Нобелевская премия была присуждена Алфёрову за то, что он и сотрудники его лаборатории буквально за десять лет (1963–1973) реализовали все основные схемотехнические идеи, создавшие основу для большинства современных систем генерации, контроля и управления когерентными световыми потоками в гетероструктурах на основе GaAs–AlAs.

В 2001 году Жорес Алфёров организовал Фонд поддержки образования и науки (Алфёровский фонд).

С 2003 года Алфёров занимал пост председателя Научно-образовательного комплекса «Санкт-Петербургский физико-технический научно-образовательный центр» РАН.

В 2005 году Жоресу Алфёрову была присуждена одна из самых престижных мировых премий «Глобальная энергия».

Вклад Алфёрова в современную физику был признан мировым научным сообществом. Сверхвысокочастотные усилители сотовых телефонов, плоские экраны мониторов и телевизоров, инфракрасные компьютерные порты, лазерные декодеры особо надёжных грузовых меток, мощные светодиодные прожекторы, светофоры, автомобильные фары, проигрыватели компакт-дисков — все эти устройства используют специализированные модификации гетерогенных лазеров. Без лазерных диодных транзисторов для оптоволоконных сетей невозможна была бы работа современного интернета.

Жорес Алфёров умер 1 марта 2019 года от острой сердечно-лёгочной недостаточности. Церемония прощания прошла 5 марта в Санкт-Петербургском научном центре РАН, в тот же день ученый был похоронен на Комаровском кладбище под Петербургом. В его память была выпущена памятная почтовая марка, названы школы и гимназии в Минске, Витебске, Архангельске. 16 апреля 2019 года в Санкт-Петербурге в холле Академического университета, основанного Алфёровым, открыли памятник этому великому ученому.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Абрамова А. М.

Синдром профессионального выгорания в педагогической среде: от диагностики к профилактике 311

Богданова И. Р.

Взаимосвязь семейной тревожности и избегающего поведения у молодых взрослых 312

Гончарова Ю. И.

Трансформация невербальной коммуникации в видеоконсультировании для поддержания эмоционального контакта 316

Дига А. Ю.

Эффективность когнитивно-поведенческих техник в снижении симптомов компульсивного переедания 319

Конюша О. И.

Эффективность техник когнитивно-поведенческой терапии у людей с повышенной тревожностью 322

Кучук Ю. С.

Психологическое здоровье человека на рабочем месте: факторы риска профессионального выгорания и ресурсы его укрепления 325

Маршева О. В.

Мультимодальная профилактика нарушений саморегуляции у детей младшего школьного возраста: интеграция методов функционального биоуправления 328

Потемкина И. Б.

Протокол экспозиционной терапии травмы в консультативной практике психолога 331

Приходько Н. А.

Динамическое моделирование ресурсных состояний личности как инновационная технология в психологическом консультировании 336

Рамзаева И. В.

Интеграция ресурсных и когнитивноповеденческих стратегий в профилактике профессионального выгорания: теоретикометодологическое обоснование 339

Роденко Ю. В.

Деструктивные паттерны мышления и анализ когнитивных искажений, подрывающих самооффективность и уверенность в себе 342

Старкова А. А.

Взаимосвязь профессиональной идентичности и развития эмоционального выгорания у медицинских работников 344

Фомина Ю. Ю.

Влияние профессиональной деятельности на психологическое благополучие женщины в декретном отпуске 346

Щипкова А. В.

Мотивы выбора профессии психолога-консультанта: эмпирическое исследование ... 349

Юшко В. А.

Особенности работы с последствиями психологического насилия в консультативной практике 353

ПЕДАГОГИКА

Ефремов Е. М.

Разрыв между наглядно-образным мышлением и дедуктивной логикой при переходе от планиметрии треугольников к теории площадей и подобию: сущность, причины, методические пути преодоления 355

Камышева А. Ю., Домашкевич А. Д.

Формирование произвольного поведения у младших школьников с расстройствами аутистического спектра: теория и практика ... 357

Кокорева Е. В.

Современный взгляд на проблемы неуспешности в начале школьного обучения... 361

Кудрявцева Л. Н.

Знакомство с искусством силуэта.
Композиционные задания на силуэт в 1–4-м
классах детской художественной школы 364

Линецкая Е. А., Обьютанова Л. Н.,**Кодьякова Н. Г., Васильева Н. А.**

Патриотическое воспитание в школе
на современном этапе: от эмоционального
образа к гражданской позиции 366

Линецкая Е. А., Обьютанова Л. Н.,**Кодьякова Н. Г., Васильева Н. А.**

Особенности работы с родителями в школе
на современном этапе 368

Панченко О. Ю.

Образование без границ: умные технологии
в преподавании английского языка
в начальной школе 370

Прокина Л. П.

Каллиграфическая подготовка будущего
учителя начальных классов: от навыка
к искусству преподавания 371

Судоргина Е. И.

Использование сенсорных эталонов для
совершенствования наглядно-действенного
мышления у детей младшего дошкольного
возраста 373

ПРОЧЕЕ**Зенкова Е. В.**

Оценка энергетической эффективности
здания высшего учебного заведения после
капитального ремонта 376

Тойменцева А. Н.

Инструкции по охране труда в цифровой
среде: противоречие нормативной полноты
и эффективности восприятия 380

ПСИХОЛОГИЯ

Синдром профессионального выгорания в педагогической среде: от диагностики к профилактике

Абрамова Анастасия Михайловна, студент магистратуры
Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева (г. Чебоксары)

Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования характеризуется интенсивностью межличностных коммуникаций, высокой когнитивной и аффективной вовлеченностью, а также повышенной ответственностью за жизнь и здоровье воспитанников. Указанные факторы детерминируют высокий уровень психоэмоционального напряжения специалистов, выступая триггером развития синдрома профессионального выгорания (СПВ). Данное состояние не только негативно сказывается на соматическом и психологическом самочувствии воспитателя, но и приводит к редукции профессиональных достижений, снижая качество реализации образовательного процесса.

С целью эмпирической верификации уровня выраженности СПВ, выявления его структурно-динамических особенностей и разработки комплекса превентивных мер было организовано исследование.

Эмпирическое исследование проводилось в период с ноября 2024 по ноябрь 2025 года.

Выборка — 22 человека; они были разделены на две группы:

- экспериментальная группа (ЭГ) — 10 воспитателей;
- контрольная группа (КГ) — 12.

Исследование было реализовано в рамках трехэтапного констатирующе-формирующего эксперимента:

Констатирующий этап: первичная диагностика актуального состояния участников.

Формирующий этап: разработка и апробация системы психопрофилактических мероприятий для ЭГ.

Контрольный этап: оценка эффективности внедренной программы и формулирование итоговых выводов.

Для решения диагностических задач был применен комплекс валидированных психодиагностических методик:

- методика диагностики уровня эмоционального выгорания личности В. В. Бойко (оценка 84 суждений, расчет показателя по 12 симптомам) [1];
- шкала профессионального стресса Д. Фонтаны [5];
- опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла в адаптации Н. Е. Водопьяновой [2];

— шкала организационного стресса А. Маклина в адаптации Н. Е. Водопьяновой [3];

— опросник «Экспресс-оценка выгорания» В. Каппони и Т. Новака [4].

Анализ данных, полученных в результате применения методики В. В. Бойко, выявил статистически значимые различия между группами. В экспериментальной группе высокий уровень сформированности СПВ зафиксирован у 5 респондентов (50,0 %), что превышает аналогичный показатель контрольной группы (4 человека; 33,3 %) в 1,5 раза. Средний уровень выгорания в ЭГ отмечен у 3 человек (30,0 %), в КГ — у 6 человек (50,0 %). Низкий уровень показали по 2 педагога в каждой группе (20,0 % в ЭГ и 16,7 % в КГ). Педагоги с высоким уровнем СПВ демонстрируют негативное восприятие профессиональной деятельности, доминирование астенических состояний (усталость, апатия) и снижение волевой активности. Средний уровень интерпретируется как зона риска, характеризующаяся наличием отдельных формирующихся симптомов.

Диагностика по шкале Д. Фонтаны показала сопоставимый профиль распределения уровней стресса: высокий уровень в ЭГ — 3 человека (30,0 %), в КГ — 4 человека (33,3 %); средний уровень — 4 (40,0 %) и 4 человека (33,4 %) соответственно; низкий уровень — 3 (30,0 %) и 4 человека (33,3 %). Для респондентов с высокими показателями характерны хроническая тревожность, раздражительность и дефицит исполнительных функций (трудности с концентрацией внимания, трудности при принятии решений), обусловленные как внешними факторами (конфликтные взаимодействия с родителями), так и внутренними (низкая самооффективность).

Изучение копинг-стратегий (методика С. Хобфолла) позволило установить прямую корреляцию между стадией выгорания и поведенческими паттернами. Респонденты с низким уровнем СПВ используют конструктивные модели поведения: асертивные действия, поиск социальной поддержки и осторожные действия. Педагоги со средним уровнем склонны к асоциальным действиям и стратегиям избегания. У лиц с высоким уровнем выгорания диагностируются наиболее деструктивные пат-

терны: сочетание импульсивных, агрессивных действий и ухода от ответственности, что свидетельствует об эмоциональной нестабильности и неспособности к конструктивному разрешению фрустрирующих ситуаций.

По результатам применения методики А. Маклина выявлена высокая восприимчивость к организационному стрессу у большинства испытуемых: в ЭГ — 5 человек (50,0 %), в КГ — 7 (58,3 %). Примечательно, что низкая восприимчивость в ЭГ не выявлена вовсе, тогда как в КГ она присутствует лишь у одного педагога (8,4 %). Высокочувствительные педагоги характеризуются склонностью к раздражению, импульсивным реакциям и невозможностью своевременного восстановления ресурсов.

Данные экспресс-оценки (В. Каппони, Т. Новак) подтвердили общую тенденцию: высокий уровень выгорания зафиксирован у 50,0 % педагогов ЭГ и 33,3 % педагогов КГ. Из зоны клинически значимого дистресса вышли 4 респондента. Оставшийся участник со стабильно высокими показателями отнесен к группе резистентности. Доля среднего уровня снизилась незначительно (с 3 до 2 человек; с 30 % до 20 %), при этом основная масса выборки перешла с высоких уровней сразу на низкий без регресса. В контрольной группе значимых изменений не произошло: снижение высокого и рост низкого уровней составили всего 8,3 % и 8,4 % соответственно, что имеет характер спонтанных колебаний.

Результаты, полученные в ходе исследования, подтвердили исходную гипотезу о том, что синдром профессионального выгорания воспитателей ДОО представляет

собой полифакторное явление. Его генезис обусловлен кумуляцией профессиональной усталости (в том числе в связи с ростом педагогического стажа), высокими показателями организационного стресса и преобладанием дезадаптивных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций.

Наиболее критическая ситуация сложилась в экспериментальной группе, где половина педагогического состава находится в фазе истощения, демонстрируя деструктивные поведенческие паттерны и низкую толерантность к рабочим нагрузкам. Значительная доля педагогов обеих групп классифицируется как находящаяся в зоне риска.

Выявленные особенности свидетельствуют о необходимости внедрения системной профилактической работы в образовательной организации. Программа сопровождения должна включать следующие компоненты:

- 1) своевременную скрининговую диагностику психоэмоционального состояния;
- 2) обучение навыкам саморегуляции, релаксации и управления временем;
- 3) развитие ассертивных форм поведения и коммуникативной компетентности;
- 4) рационализацию и оптимизацию распределения профессиональной нагрузки.

Реализация данного комплекса мер является ключевым условием сохранения психологического здоровья педагогических кадров, профилактики текучести персонала и обеспечения стабильно высокого качества дошкольного образования.

Литература:

1. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. — СПб.: Сударья, 1999. — 28 с.
2. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. — СПб.: Питер, 2009. — 329 с.
3. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — Москва: Юрайт, 2025. — 299 с.
4. Каппони, В. Сам себе авторитет / В. Каппони, Т. Новак. — СПб.: Питер, 1995. — 156 с.
5. Фонтана, Д. Как справиться со стрессом / Д. Фонтана. — Москва: Педагогика-пресс, 1995. — 351 с.

Взаимосвязь семейной тревожности и избегающего поведения у молодых взрослых

Богданова Инна Руслановна, студент магистратуры

Научный руководитель: Усова Наталия Владимировна, кандидат психологических наук, доцент
Московский международный университет

Статья посвящена теоретическому анализу взаимосвязи семейной тревожности и избегающего поведения у молодых взрослых. Цель исследования заключается в изучении возможных психологических механизмов, связывающих особенности семейного функционирования с формированием избегающих стратегий поведения. Методологическую основу работы составили теория семейных систем М. Боуэна, теория привязанности Дж. Боулби, теория ранних неадаптивных схем Дж. Янга, когнитивная модель тревоги А. Бека и концепция психологической гибкости, разработанная в рамках терапии принятия и ответственности (АСТ). Анализ научной литературы позволяет предположить, что семейная

тревожность может выступать одним из факторов формирования представлений о безопасности и угрозе, влияющих на развитие тревожных когнитивных схем и различных форм избегания. Полученные результаты могут быть использованы для дальнейшего изучения семейных факторов тревожности и особенностей совладающего поведения у молодых взрослых.

Ключевые слова: семейная тревожность, избегающее поведение, молодые взрослые, семейная система, привязанность, когнитивные схемы, психологическая гибкость.

Введение

В последние годы всё больше исследований посвящено изучению семейных факторов, влияющих на эмоциональное благополучие и особенности поведения человека. Несмотря на значительное количество работ, посвящённых тревожности как индивидуальному психологическому феномену, взаимосвязь семейной тревожности и формирования избегающего поведения у молодых взрослых остаётся недостаточно изученной [11–13]. Особый интерес представляет период молодой взрослости, поскольку именно в это время человек сталкивается с необходимостью принимать самостоятельные решения, строить близкие отношения и определять собственный жизненный путь, а влияние семейного опыта продолжает проявляться в особенностях эмоционального реагирования и межличностного взаимодействия [3; 7].

Цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования

Цель исследования — изучить взаимосвязь семейной тревожности и выраженности избегающего поведения у молодых взрослых.

Объект исследования — семейная тревожность как характеристика семейной системы.

Предмет исследования — взаимосвязь семейной тревожности и выраженности избегающего поведения у молодых взрослых.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что высокий уровень семейной тревожности связан с большей вероятностью формирования и выраженности избегающего поведения у молодых взрослых.

Задачи исследования:

- проанализировать основные теоретические подходы к изучению семейной тревожности;
- рассмотреть механизмы формирования представлений о безопасности и угрозе в семейном взаимодействии;
- изучить когнитивные механизмы тревоги и их связь с избегающим поведением;
- проанализировать современные представления об избегании как способе регуляции тревоги;
- определить перспективы дальнейшего эмпирического исследования заявленной проблемы.

Методология и методы исследования

Методологическую основу исследования составили теория семейных систем М. Боуэна, теория привязанности Дж. Боулби, теория ранних неадаптивных схем Дж.

Янга, когнитивная модель тревоги А. Бека и концепция психологической гибкости, разработанная в рамках терапии принятия и ответственности (АСТ) [1; 3; 5; 7; 10]. В качестве методов исследования использовались анализ отечественной и зарубежной научной литературы, методы теоретического обобщения и систематизации научных данных.

1. Семейная тревожность как характеристика семейной системы

В психологии тревожность традиционно рассматривается как индивидуальная характеристика личности. Но системно-семейный подход предлагает взгляд на тревогу как на часть процессов, возникающих внутри семейной системы. В центре внимания оказываются особенности эмоционального взаимодействия между всеми членами семьи, а не отдельного человека [4; 7].

Согласно теории семейных систем М. Боуэна, семья представляет собой единую эмоциональную систему, внутри которой переживания одного человека неизбежно оказывают влияние на остальных её участников [7].

Особое значение в теории М. Боуэна имеет понятие дифференциации Я. Это способность человека сохранять самостоятельность мышления и поведения в условиях эмоционального напряжения, не утрачивая при этом эмоциональной связи с другими людьми. При низком уровне дифференциации наблюдается повышенное влияние эмоциональных процессов семейной системы на восприятие и поведение её членов [7].

Боуэн придавал значение, в том числе и хронической тревоге. В условиях хронической семейной тревоги низкая дифференциация может способствовать усилению эмоциональной реактивности и затруднять принятие самостоятельных решений. Человек оказывается более восприимчивым к семейным страхам, ожиданиям и тревожным установкам. В результате повышается вероятность использования избегающих стратегий как способа снижения эмоционального напряжения и сохранения психологического равновесия [7].

Хроническая тревога проявляется через стремление к предсказуемости, постоянную готовность к возможным неблагоприятным событиям и повышенную настороженность. Для поддержания эмоционального равновесия могут использоваться различные способы: ограничение самостоятельности, ужесточение контроля [1; 7].

Похожую позицию занимают и представители отечественной семейной психологии. Э. Г. Эйдемиллер отме-

чает, что семья выступает не только как источник поддержки, но и как фактор формирования устойчивого эмоционального напряжения. Особые модели семейного взаимодействия оказывают влияние на способы восприятия жизненных событий и трудностей, а также на выбор стратегий реагирования на них. Когда тревога сохраняется на длительное время, то повышается вероятность формирования установок, которые ориентированы на предотвращение возможных негативных последствий. Установки могут отражать картину мира, в котором ошибаться опасно, риск следует минимизировать, а неопределённостей лучше избегать [9].

Н. Г. Новак в своих работах подчёркивает роль эмоциональной взаимозависимости членов семьи в поддержании тревожных форм взаимодействия. Концентрация на потенциальных угрозах, ошибках и неблагоприятных сценариях развития событий — отличительная черта таких семей. Подобный стиль функционирования не обязательно должен осознаваться членами семьи, однако частью повседневной семейной жизни все же становится и непреднамеренно влияет на формирование привычных способов оценки происходящего [6].

Наряду с современными исследованиями значимость семейного контекста в развитии тревожности подтверждают И. Фармакопула, М. Лекка и Э. Гкнтони. Они установили, что нарушения семейного функционирования связаны с более высоким уровнем тревожности и худшей психологической адаптацией подростков [11]. Работы современных исследователей также показывают, что семейное функционирование связано с выраженностью тревожности, самооценкой, самоидентичностью и когнитивной гибкостью [11–13].

Семейная тревожность как характеристика семейной системы предполагает, что её влияние не ограничивается эмоциональным состоянием членов семьи. Особый интерес представляет изучение данного влияния у молодых взрослых — людей в возрасте от 18 до 35 лет, находящихся на этапе становления самостоятельной взрослой жизни. При этом семейный опыт не теряет своего значения и может проявляться в особенностях эмоционального реагирования, межличностных отношений и способах совладания со стрессом. Семейная тревожность создаёт контекст развития, в рамках которого формируются представления о безопасности окружающего мира, допустимости риска и способах реагирования на неопределённость [3; 7; 12].

2. Формирование представлений о безопасности и угрозе в семейных отношениях

Ребёнок с раннего возраста осваивает способы интерпретации происходящего через взаимодействие со значимыми взрослыми. В процессе взаимодействия ребенок постепенно усваивает правила и нормы поведения, а также представления о том, является ли окружающая среда безопасной, предсказуемой и контролируемой [3; 9].

Дж. Боулби считал, что обеспечение безопасности является основной функцией отношения ребёнка с близкими взрослыми. Для того чтобы ребенок формировал устойчивые представления о доступности помощи, собственных возможностях справляться с жизненными вызовами, и мог смело изучать окружающий мир наличие базового чувства безопасности просто необходимо [3].

Внутренние рабочие модели — относительно устойчивые представления о себе, других людях и окружающем мире формируются благодаря повторяющемуся опыту взаимодействия со значимыми взрослыми. Эти модели становятся системой координат, через которую человек воспринимает жизненные ситуации. В условиях хронической семейной тревоги внимание нередко сосредоточено на возможных рисках, ошибках и неблагоприятных последствиях. Ребёнок регулярно сталкивается с сообщениями о необходимости быть осторожным, избегать опасности и контролировать развитие событий. Постепенно представления об угрозе становятся частью субъективной картины мира. Неопределённость начинает восприниматься как источник потенциальной опасности, а риск — как обстоятельство, которого следует избегать [3; 7; 9].

Данный механизм частично раскрывается в работах Дж. Янга, посвящённых ранним неадаптивным схемам. Янг связывает их формирование с длительным неудовлетворением базовых эмоциональных потребностей ребёнка (среди которых можно выделить: потребность в безопасности, принятии и надёжной привязанности), что приводит к формированию представлений о собственной уязвимости и непредсказуемости окружающего мира [10].

А. Б. Холмогорова в своих работах так же отмечает, что нарушения чувства безопасности, эмоциональной поддержки и надёжной привязанности связаны с развитием схем уязвимости, недоверия и ожидания неблагоприятных событий. [8].

Тревожность и избегание в структуре привязанности как следствие влекущие за собой трудности эмоциональной регуляции у молодых взрослых нашли свое отражение и в работах современных исследователей. Данные результаты позволяют предположить, что особенности раннего опыта привязанности могут оказывать долговременное влияние на способы восприятия угрозы и выбор поведенческих стратегий уже во взрослом возрасте [12; 13].

3. Когнитивные механизмы тревоги и формирование избегающего поведения

Согласно когнитивной модели А. Бека, эмоциональные реакции человека определяются не столько самими событиями, сколько их интерпретацией. В основе тревоги лежат устойчивые когнитивные схемы, влияющие на восприятие информации и прогнозирование возможных последствий различных ситуаций. Во время активации тревожных схем внимание человека избирательно сосредотачивается на информации, подтверждающей воз-

возможность неблагоприятного исхода, при этом он может полностью игнорировать данные, свидетельствующие о безопасности ситуации [1; 2].

Схема уязвимости перед опасностью или болезнью наиболее тесно связана с исследуемой проблемой. Она проявляется в убежденности человека, что серьезная опасность может возникнуть в любой момент, а возможности ее предотвращения ограничены. Для тревожных когнитивных схем характерны склонность переоценивать опасность происходящего, ожидание негативных последствий, негативных событий, связанных с болезнью, несчастным случаем, финансовыми трудностями или другими жизненными угрозами, а также повышенная чувствительность к неопределенности и недооценка собственных возможностей справиться с трудностями [1; 10].

Схема недоверия и ожидания причинения вреда играет похожую роль. Так окружающие люди воспринимаются как потенциальный источник угрозы, критики или обмана, что может вести к формированию избегающего поведения. К формированию избегающего поведения также может способствовать схема зависимости и некомпетентности, связанная с убежденностью в собственной неспособности самостоятельно справиться с жизненными задачами и принимать решения без поддержки других людей. Таким образом, признаки возможной угрозы начинают преобладать над признаками безопасности. Неопределенные ситуации интерпретируются через призму потенциального риска, вероятность негативного исхода переоценивается, переживания усиливаются даже если объективных оснований для тревоги недостаточно [1; 2; 10].

В результате ситуации неопределенности начинают восприниматься не как возможность получения нового опыта, а как источник потенциальной угрозы. Субъективно такая стратегия воспринимается как эффективная. Отказ от потенциально сложной ситуации позволяет временно снизить тревогу и уменьшить вероятность столкновения с предполагаемой угрозой [1; 5].

Таким образом, формируясь под влиянием представлений о безопасности и угрозе, когнитивные схемы определяют особенности интерпретации жизненных событий и создают предпосылки для развития устойчивых форм избегающего поведения. Связанные с ними механизмы обработки информации, такие как избирательное внимание к потенциальным угрозам, переоценка риска и ожидание неблагоприятного исхода, выступают промежуточным звеном между сформировавшимися убеждениями и поведенческими реакциями человека [1; 2].

4. Избегание как способ регуляции тревоги

Наличие тревожных когнитивных схем ещё не означает обязательного формирования избегающего поведения. В рамках терапии принятия и ответственности (АСТ) избегание рассматривается как стремление уменьшить, контролировать или устранить нежелательные

внутренние переживания, включая тревожные мысли, эмоции, воспоминания и телесные ощущения. Подобный механизм хорошо прослеживается в ситуациях неопределённости, человек может откладывать принятие решений, избегать новых социальных контактов или отказываться от потенциально значимых возможностей не потому, что они объективно опасны, а потому, что связаны с вероятностью переживания тревоги, стыда, неуверенности или разочарования. [1; 5].

Авторы АСТ подчёркивают, что избегание обеспечивает кратковременное снижение эмоционального напряжения. Когда тревожащая ситуация исключается из опыта, уровень дискомфорта временно уменьшается. И несмотря на то, что источник тревоги остается неизменным, избегание все равно воспринимается как эффективный способ совладания и имеет тенденцию к закреплению. Избегающее поведение рассматривается как один из основных поведенческих компонентов тревожных расстройств, способствующий поддержанию тревожной симптоматики [1; 5].

Сохранению избегающего поведения, в том числе, способствует когнитивное слияние (склонность воспринимать собственные мысли как объективную реальность). Человек начинает руководствоваться преимущественно прогнозами и предположениями относительно возможных негативных последствий. Если мысль «я не справлюсь» воспринимается как установленный факт, вероятность активного поведения существенно снижается [5].

Возвращаясь к вопросу хронической семейной тревожности, можно предположить, что ребёнок может усваивать представление о том, что безопасность достигается, прежде всего, путём предотвращения риска. В пользу этого утверждения можно обратить внимание на результаты современных исследований, где особенности семейной среды были связаны с большей выраженностью тревожности, снижением когнитивной гибкости и нарушением психологической адаптации [11–13].

Парадокс избегания заключается в том, что оно временно снижает тревогу и поддерживает её существование. Тревожные ожидания можно было бы опровергнуть, если бы человек не отказывался от взаимодействия с ситуациями, вызывающими беспокойство. Можно привести несколько вариантов избегающего поведения в повседневной жизни: прокрастинация, отказ от новых видов деятельности, избегание конфликтов и эмоционально значимых разговоров, чрезмерное стремление к предсказуемости, откладывание принятия решений и уклонение от ситуаций, связанных с риском или неопределённостью. Несмотря на внешние различия, данные формы поведения объединены мотивом снижения вероятности столкновения с негативными переживаниями [1; 5].

5. Перспективы эмпирического исследования

Предложенная теоретическая модель может служить основой для дальнейшего эмпирического исследования

взаимосвязи семейной тревожности и избегающего поведения у молодых взрослых. Для проверки выдвинутых предположений представляется целесообразным использование методики «Анализ семейной тревоги» Э. Г. Эйдмиллера и В. Юстицкиса, шкалы тревоги Спилбергера — Ханина, опросника ранних дезадаптивных схем Дж. Янга (YSQ-S3), опросника принятия и действия (AAQ-II), а также метода генограммы семейной системы, позволяющего провести качественный анализ межпоколенческих особенностей семейного функционирования. [5; 7; 9; 10].

Предполагаемую выборку исследования могут составить молодые взрослые в возрасте от 18 до 35 лет в количестве 20–40 человек. Участие в исследовании предпола-

гается на добровольной основе с соблюдением принципов конфиденциальности и информированного согласия участников. Предполагается использование методов описательной статистики и корреляционного анализа для выявления взаимосвязи между уровнем семейной тревожности и выраженностью избегающего поведения.

Рассмотренные положения позволяют предположить, что избегающее поведение может выступать одним из механизмов адаптации к хроническому переживанию небезопасности, сформированному в условиях семейной тревожности, что определяет перспективность дальнейшей эмпирической проверки предложенной теоретической модели.

Литература:

1. Бек А. Т., Эмери Г., Гринберг Р. Л. Тревожные расстройства и фобии. Когнитивный подход. — СПб.: Питер, 2021. — 352 с.
2. Бек Дж. С. Когнитивная терапия: полное руководство / пер. с англ. — М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2006. — 400 с.
3. Боулби Дж. Привязанность / пер. с англ.; под ред. Г. В. Бурменской. — М.: Гардарики, 2003. — 477 с.
4. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс. — СПб.: Речь, 2001. — 144 с.
5. Луома Дж. Б., Хейс С. К., Уолсер Р. Д. Тренинг навыков терапии принятия и ответственности. Руководство терапевта / пер. с англ. — СПб.: Диалектика, 2022. — 592 с.
6. Новак Н. Г. Системная психотерапия М. Боуэна как интегративная модель помощи семье // Психология развития личности в семейном социуме. — Гомель, 2022. — С. 152–154.
7. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика / под ред. К. Бейкер, А. Я. Варги. — М.: Когито-Центр, 2005. — 496 с.
8. Холмогорова А. Б. Схема-терапия Дж. Янга — один из наиболее эффективных методов помощи пациентам с пограничным расстройством личности // Консультативная психология и психотерапия. — 2014. — № 2. — С. 5–24.
9. Эйдмиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. — 4-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2008. — 672 с.
10. Янг Дж., Клоско Дж. Прочь из замкнутого круга! Как оставить проблемы в прошлом и впустить в свою жизнь счастье / пер. с англ. — М.: Эксмо, 2019. — 384 с.
11. Farmakopoulou I., Lekka M., Gkintoni E. Clinical Symptomatology of Anxiety and Family Function in Adolescents—The Self-Esteem Mediator // Children. — 2024. — Vol. 11, No. 3. — Art. 338. <https://doi.org/10.3390/children11030338>
12. Ma R., Zhang Q., Zhang C., Xu W. Longitudinal Associations Between Family Functioning and Generalized Anxiety Among Adolescents: The Mediating Role of Self-Identity and Cognitive Flexibility // BMC Psychology. — 2024. — Vol. 12. — Art. 399. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01908-1>
13. Ye Z.-Y., Han Z.-Y., Zhong B.-L. Family Functioning and Anxiety in Children: A Narrative Review // Translational Pediatrics. — 2025. — Vol. 14, No. 9. — P. 2311–2320. <https://doi.org/10.21037/tp-2025-324>

Трансформация невербальной коммуникации в видеоконсультировании для поддержания эмоционального контакта

Гончарова Юлия Игоревна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье анализируется трансформация невербальной коммуникации при переходе психологического консультирования в цифровой формат. Рассматривается парадокс видеосвязи: технические ограничения обедняют целостный телесный диалог и снижают точность считывания сигналов, но одновременно повышают концентрацию на мимике, интонации и голосе терапевта. Подчеркивается разрыв между классическими очными моделями установления контакта (на примере подходов К. Роджерса, психодинамической школы и гештальт-терапии) и требованиями онлайн-среды, где прямой перенос методик оказывается неэффективным. Обосновывается необходимость перехода от стихийного поведения к осознанному управлению экспрессией через экран. В работе систематизируются специфические вызовы для раз-

личных школ психологии и предлагаются универсальные компенсаторные стратегии. Описываются методы сохранения глубины рабочего альянса за счет гипервнимания к доступным каналам восприятия, вербализации телесных ощущений и использования технических приемов (например, зрительного контакта через камеру). Результаты опроса специалистов подтверждают высокую потребность в целенаправленном обучении навыкам невербального взаимодействия в онлайн консультировании. Делается вывод о том, что грамотная адаптация довербальных паттернов позволяет достигать в видеоформате степени эмоциональной близости, сопоставимой с очной встречей.

Ключевые слова: видеоконсультирование, невербальная коммуникация, терапевтический альянс, эмоциональный контакт, онлайн-психотерапия, адаптация психологических методов, цифровые ограничения, компенсаторные стратегии цифровая среда.

Видеоконсультирование формирует новую коммуникативную систему, обладающую как уникальными преимуществами, так и структурными ограничениями. Эта среда парадоксальным образом усиливает концентрацию на мимике и голосе, но одновременно обедняет целостный телесный диалог и нарушает естественные паттерны взаимодействия. Видеоформат превращает многозадачность психолога из профессионального навыка в источник когнитивной перегрузки: к привычным терапевтическим задачам добавляется постоянный контроль технической среды. Это снижает глубину эмпатии, точность считывания невербальных сигналов и в конечном счёте качество терапевтического альянса. Эффективная работа в онлайн требует осознанного освоения компенсаторных стратегий, позволяющих сохранять контакт вопреки цифровым ограничениям. Нами был проведен опрос студентов и практикующих психологов по исследованию проблематики и актуальности обсуждаемой темы: 90 % считают, что полезно было бы специально обучать специалистов навыкам невербальной коммуникации в онлайн формате.

Особое значение в условиях видеосвязи приобретает невербальная коммуникация — комплекс сигналов (мимика, жесты, поза, интонация, дистанция), который, по данным исследований, передает большую часть смысла в эмоционально насыщенном общении. [5]

В видеоформате естественный поток невербальных сигналов фрагментируется, искажается техническими артефактами и требует от участников выработки новых адаптивных стратегий.

Мы наблюдаем разрыв между существующими теоретическими взглядами на установление и поддержание контакта в очном консультировании через невербальную коммуникацию и переносом невербальных средств поддержки эмоционального контакта в видео консультирование. Существующие теории и методики консультирования (например, клиент-центрированный подход К. Роджерса) были разработаны для очного взаимодействия. В них эмпатия и конгруэнтность терапевта выражаются через полный спектр невербального поведения. Проблема заключается в том, что прямое перенесение этих моделей в онлайн-среду без адаптации является неэффективным. Невербальную коммуникацию можно рассматривать как передачу невербальных сигналов для обозначения эмоционального состояния без слов. Об этом писала американская танцовщица и хореограф Марта Грем «The body

says what words cannot» «Тело говорит то, что слова не могут сказать» [4]. Стала крылатой фраза «Тело никогда не врет», которая чаще всего связывается с именем Вильгельма Райха (Wilhelm Reich) [3], австрийско-американского психоаналитика, суть его учения в том, что хронические мышечные зажимы (т.н. «мышечный панцирь») хранят и отражают подавленные эмоции, травмы и конфликты. Тело, по Райху, — это прямая проекция психического состояния, и его напряжение никогда не лжет о настоящих переживаниях человека, даже если он пытается их скрыть словами. Эту же мысль в разных формулировках высказывали и другие представители телесно-ориентированной терапии (Александр Лоуэн, Ида Рольф, Питер Левин).

Согласно «Краткому психологическому словарю» (ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского) [1] коммуникация определяется как процесс обмена информацией между людьми, включающий передачу и прием информационных потоков, а также как описание структуры связей. В структуре коммуникации традиционно выделяют вербальный (словесный) и невербальный компоненты. Там же мы находим определение «невербальной коммуникации» как системы неречевых знаков и сигналов, используемых как дополнительный канал обмена информацией и регулятор межличностного взаимодействия. Она включает в себя паралингвистические компоненты, мимику, кинестетические выражения и движения глаз, служа важным индикатором эмоциональных состояний. [1].

Базовые принципы развития человека и установление контакта используются в психологии во многих подходах для общения с клиентом «как с ребенком», когда необходимо использование особых, бережных и эмпатичных стратегий взаимодействия. Для малыша совсем неважно, что именно говорит взрослый. Важнее голос, тон, интонации, улыбки, ласковые прикосновения и то, что всё внимание взрослого в этот момент обращено к нему. Он слушает и наблюдает за мимикой, жестами и эмоциями взрослого, впитывая и перенимая на себя. Младенец всегда чувствует состояние взрослого. Доверие и искренность ему очень важны. [2] Такой подход помогает установить глубокий эмоциональный контакт, особенно когда клиент находится в уязвимом состоянии или обращается к своему «внутреннему ребенку».

В контексте психологического консультирования, где ключевую роль играют эмоции, эмпатия и межлич-

ностные отношения, невербальные компоненты (тон голоса, мимика, поза) являются критически важными, часто превосходя слова по своей значимости для формирования рабочего альянса и понимания состояния клиента. Это особенно актуально в видеформате, где часть этих каналов искажена или утрачена, что и делает их изучение столь важным.

Работа в онлайн-формате требует своеобразного обращения к первоосновам коммуникации через призму технологических ограничений. Невербальная коммуникация является первичным и фундаментальным каналом общения, формирующимся в онтогенезе значительно раньше речи и остающимся ключевым для передачи эмоций и установления контакта. Именно поэтому ее неизбежная трансформация и обеднение в условиях видеоконсультирования создают принципиальную проблему, требующую от специалистов осознанной компенсации и адаптации невербальных паттернов взаимодействия к цифровой среде.

Таким образом, невербальная коммуникация в психологическом консультировании — это не просто «фон» для слов, а основной инструмент диагностики, контакта и терапевтического вмешательства. Ее понимание и грамотное использование составляет основу профессиональной компетентности психолога. Невербальная коммуникация служит фундаментальной основой для установления терапевтического альянса, создавая доверие, безопасность и эмоциональный контакт через невербальные каналы понимания. В условиях видеоконсультирования эта основа подвергается риску из-за технических ограничений, что требует от психолога осознанного компенсирующего внимания к оставшимся каналам — мимике, голосу и видимым позам — для сохранения глубины терапевтического взаимодействия.

До начала содержательной беседы клиент неосознанно оценивает невербальные послания психолога: насколько его поза открыта и расслаблена, теплый ли и внимательный взгляд, спокойный ли и доброжелательный тон голоса. Эти сигналы формируют первичное ощущение безопасности и принятия.

В ходе сессии психолог, отслеживая невербальные реакции клиента (изменение дыхания, микровыражения лица, напряжение в плечах, позу), получает доступ к тем слоям переживаний, которые еще не вербализованы или даже не осознаны самим клиентом. Способность точно отражать эти состояния («Кажется, когда вы об этом говорите, ваши скулы напряжены...») демонстрирует глубокое понимание состояния человека и усиливает доверие. Таким образом, невербальная коммуникация служит мостом к эмоциональному опыту клиента и фундаментом для эмпатического контакта.

Значение и способы работы с невербальной коммуникацией существенно различаются в зависимости от теоретической направленности психолога. Это важно учитывать при переходе в онлайн-формат, так как ограничения среды по-разному затрагивают различные подходы.

— Психодинамический подход: уделяет первостепенное внимание невербальным проявлениям таким как выражению бессознательных процессов, сопротивления, переноса и контрпереноса. Поза, случайные движения, оговорки, изменения голоса — все это материал для анализа. В видеформате теряется огромный пласт информации (телесность, полная поза, энергетика пространства), что требует от терапевта еще более тонкой работы с тем, что осталось: микровыражениями лица, паузами, интонациями. Акцент может сместиться на паралингвистику как главный проводник бессознательного.

— Гештальт-терапия: делает акцент на осознании «здесь и сейчас», в том числе телесных ощущений и невербальных проявлений. Техники работы с «пустым стулом», эксперименты с движением и позой сталкиваются с прямыми ограничениями кадра. Адаптация требует творчества: вербализация телесных ощущений, использование воображения («Если бы ваше приподнятое плечо могло говорить, чтобы оно сказало?»), предложение клиенту выйти из кадра для выполнения простого двигательного эксперимента с последующим обсуждением ощущений.

— Клиент-центрированная терапия (К. Роджерс): основной инструмент — эмпатическое присутствие и безусловное принятие, которые передаются в первую очередь невербально теплым, внимательным взглядом, кивками, открытой позой, отражающей интонацией. В онлайн-формате задача трансформируется в создание этого ощущения присутствия через экран. Ключевую роль играет «гипервзгляд» в камеру как суррогат контакта глаз и исключительная чистота и теплоту голоса, компенсирующая отсутствие тактильного и полного визуального подтверждения.

— Танцевально-двигательная терапия: ТДТ основана на принципах, которые кажутся антагонистичными видеформату — принцип телесного присутствия и совместного пространства, принцип кинестетической эмпатии, принцип тактильности и безопасности. Появляются новые формы работы. Задача терапевта работать с тем, что видно. Сфокусироваться на качестве движения в доступной плоскости: микродвижениях головы, жестах рук, дыхании грудной клетки, изменении мышечного тонуса лица. Это требует гиперфокусировки на деталях. Смещение акцента с совместного действия на глубокое свидетельство и вербализацию телесного опыта.

— Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ): чаще фокусируется на вербальном содержании и когнитивных схемах. Однако невербальные сигналы важны для оценки эмоций, связанных с автоматическими мыслями, и для установления рабочего альянса. Для КПТ переход в онлайн может быть менее травматичным в плане потери невербальной информации, но технические требования к четкости инструкций, использованию совместного экрана для демонстрации материалов и поддержанию структуры сессии становятся критичными. Терапевту важно эффективно использовать метод структурирования пауз, сознательно снижать темп речи на 15–20 %, вводить 5-секундные «тихие паузы внимания» для снижения когни-

тивной нагрузки и для наблюдения за реакциями клиента, а также для предоставления ему большего пространства для рефлексии.

Таким образом, каждая школа сталкивается с уникальным набором вызовов, что требует не универсальных, а дифференцированных стратегий адаптации методик работы с невербальной составляющей терапии к условиям видеформата. Разные психотерапевтические школы по-разному используют невербальную коммуникацию как ключевой инструмент — от анализа бессознательного в психодинамике до телесного осознания в гештальте и танцевально-двигательной терапии. Переход в онлайн-формат вынуждает каждое направление специфически адаптировать свои методы, смещая акцент на вербализацию, гипервнимание к доступным каналам (мимика, голос) и творческое преодоление ограничений цифровой среды.

Переход к видеоконсультированию кардинально изменил требования к невербальному поведению терапевта. Если в очном формате невербальная коммуни-

кация была естественной и комплексной, то в цифровой среде она становится осознанной, контролируемой и технически зависимой. Терапевт вынужден не просто «быть эмпатичным», а «демонстрировать эмпатию» в рамках технических ограничений. Ключевым условием остаётся переход терапевта от стихийного, привычного невербального поведения к осознанному и технически опосредованному управлению своей экспрессией. В видеоконсультировании эмпатия становится не просто состоянием, а демонстрируемым действием, требующим специальных навыков. Именно компетентность в применении описанных приёмов выступает главным фактором, определяющим результативность терапевтического процесса в онлайн-формате, и даёт основание утверждать, что при грамотном использовании видеоконсультирование может достигать степени эмоциональной близости, сопоставимой с очной встречей, а в некоторых аспектах — даже превосходить её за счёт повышенной осознанности всех участников взаимодействия.

Литература:

1. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского; ред.-сост. Л. А. Карпенко. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. — 512 с. — ISBN 5-222-00779-X.
2. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
3. Райх В. Анализ характера. — М.: Университетская книга: АСТ, 1999. — 464 с. — (Серия «Классики зарубежной психологии»).
4. Graham M. Blood Memory. — New York: Doubleday, 1991. — 256 p.
5. Mehrabian A. Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes. — Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 1971. — 160 p.

Эффективность когнитивно-поведенческих техник в снижении симптомов компульсивного переедания

Дига Анна Юрьевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье анализируется эффективность конкретных когнитивно-поведенческих техник, применяемых в терапии компульсивного переедания, с акцентом на их дифференцированное воздействие на ключевые симптомы расстройства. Основываясь на данных клинических исследований и метааналитических обзоров, посвящённых сравнительной эффективности компонентов когнитивно-поведенческой терапии (КПТ), автор показывает, что техники поведенческой активации и когнитивной реструктуризации демонстрируют наибольшую редукцию частоты эпизодов переедания, тогда как техники самоконтроля и экспозиции с предотвращением ритуала дают устойчивый эффект в снижении сопутствующей тревожности [1; 3; 6]. Предварительные выводы свидетельствуют о том, что комбинированное применение техник поведенческого и когнитивного уровня является наиболее клинически обоснованной стратегией лечения компульсивного переедания.

Ключевые слова: компульсивное переедание, когнитивно-поведенческая терапия, поведенческая активация, когнитивная реструктуризация, экспозиция, самоконтроль.

Введение

Компульсивное переедание признаётся одним из наиболее распространённых во всём мире расстройств пище-

вого поведения, характеризующимся рецидивирующими эпизодами потребления аномально большого количества пищи без последующих компенсаторных действий, что сопровождается выраженным чувством потери кон-

троля и дистрессом [2; 7]. При этом клиническая эффективность когнитивно-поведенческой терапии при данном расстройстве подтверждена многочисленными рандомизированными контролируемыми исследованиями, однако остаётся открытым вопрос о том, какие именно техники КПТ вносят наибольший вклад в терапевтический результат, поскольку большинство протоколов предусматривают мультимодальные вмешательства без выделения активных компонентов [4; 5].

Когнитивно-поведенческая терапия компульсивного переедания традиционно включает когнитивную реструктуризацию дисфункциональных убеждений о еде и теле, поведенческие эксперименты по нарушению диетических правил, обучение навыкам самоконтроля и технике предотвращения срывов. Однако систематический анализ вклада каждой из этих техник остаётся недостаточно разработанным в научной литературе [6; 7].

Цель данной статьи — проанализировать эмпирические данные об эффективности отдельных КПТ-техник в снижении частоты и интенсивности симптомов компульсивного переедания и определить наиболее клинически значимые компоненты терапии.

Основная часть

1. Методология оценки эффективности КПТ-техник при компульсивном переедании

Стандартные протоколы КПТ при компульсивном переедании включают три основных этапа: поведенческий (ведение дневников питания и самоконтроля), когнитивный (выявление и оспаривание автоматических мыслей о еде и весе) и этап предотвращения рецидивов (разработка стратегий совладания с триггерными ситуациями) [4; 7]. Однако в большинстве публикаций терапевтический эффект приписывается всей программе в целом без дифференциации вклада отдельных компонентов, что затрудняет понимание механизмов терапевтического действия.

Метаанализ, проведённый Джейком Линардоном и его коллегами, продемонстрировал, что модифицированные протоколы КПТ, включающие усиленный поведенческий компонент, дают большую редукцию частоты переедания по сравнению с протоколами, где использование поведенческих техник сокращено в пользу когнитивных [1]. Данный результат указывает на первичную значимость поведенческой активации как драйвера изменений, особенно на начальных этапах терапии, когда клиент ещё не способен эффективно распознавать собственные когнитивные искажения в силу высокой эмоциональной реактивности.

Схожие данные получены в исследованиях, сравнивающих полный протокол КПТ с его сокращёнными версиями. Выявлено, что исключение этапа экспозиции к триггерным стимулам значимо снижает долгосрочную эффективность терапии, в то время как исключение когнитивной реструктуризации оказывает меньшее влияние на отдалённые результаты, что может говорить о домини-

рующей роли поведенческих вмешательств в ранней редукции симптомов [3].

Клинические наблюдения свидетельствуют о том, что наибольшие трудности у пациентов с компульсивным перееданием возникают на этапе самоконтроля в естественных условиях, когда терапевтическая поддержка отсутствует. Поэтому критически важным является обучение конкретным поведенческим навыкам совладания с импульсом к перееданию, а не только работа с мыслями о его последствиях [7].

2. Сравнительная эффективность отдельных техник

Сравним следующие КПТ-техники:

- поведенческая активация. Техника, основанная на вовлечении пациента в структурированную альтернативную деятельность в моменты возникновения пищевого импульса, показала наивысший краткосрочный эффект в снижении частоты эпизодов переедания, особенно у пациентов с высоким уровнем эмоционального дистресса и импульсивности [1; 2]. Данная техника сопоставима по эффективности с фармакотерапией на начальных этапах лечения;

- когнитивная реструктуризация. Систематическое оспаривание убеждений о необходимости «идеального» питания и катастрофических последствий переедания продемонстрировало наибольший эффект в снижении чувства вины и стыда после эпизодов переедания. Однако влияние этой техники на частоту самих эпизодов выразилось в умеренном и опосредованном снижении общего уровня негативного аффекта [4; 6];

- экспозиция с предотвращением ритуала. Предъявление триггерных стимулов (например, высококалорийной пищи) с последующим воздержанием от переедания в условиях терапевтического сопровождения показало устойчивый эффект в снижении импульсивных реакций и формировании толерантности к дискомфорту, что особенно значимо для пациентов с длительным анамнезом расстройства [3];

- техники самоконтроля: ведение дневников питания, планирование приёмов пищи, мониторинг голода и насыщения. Данные техники продемонстрировали высокую эффективность в снижении общей калорийности суточного рациона и нормализации паттернов питания. Однако влияние техник на психологические предикторы переедания (например, на эмоциональную регуляцию) было статистически незначимым, что указывает на необходимость комбинации техник самоконтроля с когнитивными техниками [5; 7].

Каждая из перечисленных техник связана с улучшением специфических аспектов компульсивного переедания, однако ни одна из техник в изолированном применении не обеспечивает полной редукции симптомов, что подтверждается данными клинических исследований, демонстрирующих преимущество интегративных подходов над монотерапевтическими вмешательствами [2; 7].

3. Клинические рекомендации по композиции техник

На основе существующих эмпирических данных может быть предложена поэтапная модель применения КПТ-техник при компульсивном переедании.

Начальный этап терапии преимущественно строится вокруг поведенческих вмешательств — самоконтроля и поведенческой активации — с целью быстрого снижения частоты перееданий и установления базового контроля над пищевым поведением [1; 4]. Данный этап создаёт платформу для последующей когнитивной работы, поскольку без снижения поведенческой реактивности пациенты часто неспособны к эффективной рефлексии из-за высокого уровня стресса и самообвинения.

Промежуточный этап включает введение когнитивной реструктуризации и экспозиционных техник, направленных на изменение дисфункциональных убеждений о еде и весе и на формирование толерантности к дискомфорту в присутствии триггерных стимулов, что обеспечивает более глубокую психологическую перестройку и снижает риск рецидива при столкновении с привычными провоцирующими ситуациями [5; 7].

Заключительный этап ориентирован на интеграцию всех освоенных техник в повседневную жизнь пациента с акцентом на самостоятельное применение когнитивных и поведенческих стратегий при возникновении побуждения к перееданию, что сопровождается снижением зависимости от терапевтического сопровождения и повышением самоэффективности в управлении весом и пищевым поведением [6].

Результаты долгосрочных катамнестических исследований показывают, что пациенты, прошедшие лечение по полному протоколу КПТ с последовательным выполнением всех трёх этапов, демонстрируют более устойчивую ремиссию по сравнению с теми, кто получил сокращённые версии терапии, что подтверждает необходимость мультимодального подхода в лечении компульсивного переедания [1; 3; 7].

Заключение

Анализ научных источников и эмпирических данных подтверждает, что когнитивно-поведенческие техники демонстрируют значимую эффективность в снижении симптомов компульсивного переедания, однако их дифференцированное применение требует учёта этапа терапии и индивидуальных особенностей пациента [1; 2; 4; 7]. Поведенческая активация и самоконтроль дают наиболее выраженный краткосрочный эффект в редукции частоты перееданий, тогда как когнитивная реструктуризация и экспозиция критичны для формирования устойчивой ремиссии и снижения эмоционального дистресса, связанного с пищевым поведением [3; 5; 6].

Когнитивно-поведенческая терапия компульсивного переедания должна рассматриваться не как монолитная техника, а как модульная система вмешательств, где композиция и последовательность техник определяются клинической картиной и динамикой симптомов, что позволяет достигать как быстрой поведенческой нормализации, так и глубокой когнитивной перестройки в долгосрочной перспективе [5; 6; 7].

Литература:

1. Linardon, J. The efficacy of cognitive behavioral therapy for eating disorders: A systematic review and meta-analysis / J. Linardon, T. L. Wade, X. de la Piedad Garcia, L. Brennan. — Текст: непосредственный // Journal of Consulting and Clinical Psychology. — № 85 (11). — 2017.
2. Grilo, C. M. Cognitive-behavioral therapy for binge-eating disorder / C. M. Grilo. — Текст: непосредственный // Journal of Clinical Psychiatry. — 2017. — Vol. 78, Suppl. 2. — P. 11–16.
3. Wonderlich, S. A. Evidence-based treatment for eating disorders: current status and future directions / S. A. Wonderlich, C. B. Peterson, T. L. Smith. — Текст : непосредственный // Annual Review of Clinical Psychology. — 2019. — Vol. 15. — P. 323–350.
4. Аграс, В. С. Победить расстройство пищевого поведения. Когнитивно-поведенческая терапия при булимии и психогенном переедании / В. С. Аграс, Р. Ф. Эпл. — Москва : Диалектика-Вильямс, 2021. — 128 с. — Текст: непосредственный.
5. Fairburn, C. G. Cognitive behavior therapy and eating disorders / C. G. Fairburn. — New York: Guilford Press, 2008. — Текст: непосредственный.
6. Бек, А. Т. Когнитивная терапия и эмоциональные расстройства / А. Т. Бек. — Санкт-Петербург : Питер, 2006. — 336 с. — Текст: непосредственный.
7. Фэрберн, К. Когнитивно-поведенческая терапия нарушений пищевого поведения / К. Фэрберн. — Москва, 2018. — 400 с. — Текст: непосредственный.

Эффективность техник когнитивно-поведенческой терапии у людей с повышенной тревожностью

Конюша Ольга Игоревна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается эффективность когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) и её техник при работе с повышенной тревожностью и тревожными расстройствами. Анализируется ключевой принцип КПТ: эмоции и чувства происходят из мыслей, которые, в свою очередь, рождаются из глубинных убеждений и когниций, влияя в конечном итоге на поведение человека. Особое внимание уделяется механизмам работы с автоматическими мыслями, техникам остановки тревожных и навязчивых мыслей, а также подходам КПТ третьей волны. Показано, как овладение навыками управления собственными мыслями позволяет снизить фоновую тревогу, восстановить эмоциональный баланс и существенно улучшить качество жизни.

Ключевые слова: когнитивно-поведенческая терапия, тревожность, тревожные расстройства, автоматические мысли, когнитивные искажения, КПТ третьей волны, качество жизни, эмоциональная регуляция.

Введение

Тревожность в современном обществе достигла масштабов, требующих пристального внимания как со стороны специалистов в области психического здоровья, так и со стороны самого человека, стремящегося сохранить психологическое благополучие. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, распространённость тревожных расстройств в популяции оценивается примерно в 4 %, при этом генерализованное тревожное расстройство затрагивает около 3 % взрослого населения, а социальное тревожное расстройство отличается высокой персистенцией во всех странах мира.

Особую тревогу вызывает рост уровня тревожности среди молодёжи и студентов. Исследование, проведённое среди студентов Тольяттинского государственного университета с использованием шкалы тревоги Спилбергера — Ханина, показало, что ситуативная тревожность на высоком уровне выявлена у 41 % опрошенных, а личностная тревожность — у 59 %. При этом высокий уровень тревожности негативно влияет на качество жизни человека даже в тех случаях, когда тревожность не достигает клинических значений и не переходит в тревожное расстройство, поскольку сама по себе является значительным фактором стресса.

В условиях дефицита квалифицированных специалистов и ограниченного доступа к психологической помощи особую значимость приобретают методы, доказавшие свою эффективность в многочисленных исследованиях и пригодные для широкого внедрения. Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) на сегодняшний день является одним из наиболее изученных и научно обоснованных психотерапевтических подходов, а её эффективность при тревожных расстройствах признаётся максимальной среди всех психотерапевтических методов.

Эффективность КПТ при тревожных расстройствах: данные доказательной медицины

Масштабный систематический обзор и мета-анализ, охвативший 375 рандомизированных контролируемых

исследований с общим числом участников 32 968 человек, продемонстрировал, что КПТ эффективна в терапии социального тревожного расстройства, генерализованного тревожного расстройства, панического расстройства, специфических фобий и других тревожных состояний. Наибольшую эффективность КПТ продемонстрировала именно в терапии тревожных расстройств, что подтверждает её статус «золотого стандарта» психотерапии при данной группе расстройств.

Другой систематический обзор и мета-анализ 153 исследований показал, что когнитивно-поведенческая терапия значительно снижает показатели тревоги, депрессии и стресса, причём среднее снижение уровня тревоги в группе вмешательства составило $1,013 \pm 0,073$ по сравнению с контрольной группой ($P < 0,001$). Исследователи также отметили, что эффективность КПТ была несколько ниже в исследованиях с большим размером выборки и среди участников старшего возраста, что указывает на возможное влияние этих факторов на результаты терапии.

Мета-анализ трансдиагностической когнитивно-поведенческой психотерапии, включивший 53 исследования с общим числом участников 6 705 человек, показал большие эффекты в отношении тревоги ($g = 0,77$) по сравнению с контрольными группами. Трансдиагностическая КПТ продемонстрировала эффекты, сопоставимые с традиционной КПТ, ориентированной на конкретное расстройство, что подтверждает универсальность и гибкость когнитивно-поведенческого подхода.

Когнитивная модель: как мысли управляют эмоциями и поведением

Центральным положением когнитивно-поведенческой терапии является принцип, согласно которому эмоции и чувства человека происходят из его мыслей, которые, в свою очередь, рождаются из глубинных убеждений и когнитивных схем. Именно эти когниции, а не сами по себе внешние события, определяют эмоциональное состояние и, в конечном итоге, поведенческие реакции человека.

Этот принцип наглядно иллюстрируется моделью ABC, где А (Activating event) — активирующее событие, В (Belief) — восприятие, убеждение или автоматическая мысль, а С (Consequences) — эмоциональные и поведенческие последствия. Если человек хочет изменить свои поведенческие или эмоциональные реакции на отдельные ситуации и события, ему необходимо работать над восприятием, то есть находить и изменять автоматические мысли.

Тревога в этой модели выступает как сигнал о том, что какие-то значимые потребности человека не удовлетворены. Однако сам по себе этот сигнал не является проблемой — проблемой становится неспособность человека распознать, проверить и скорректировать те автоматические мысли, которые запускают и поддерживают тревожную реакцию. Именно мысли, а не ситуации, запускают тревожную реакцию. Важно помнить, что КПТ помогает разделять событие и его оценку, позволяя человеку увидеть, что его интерпретация ситуации не является единственно возможной и часто не является объективной.

Автоматические мысли: невидимые дирижёры эмоций

Автоматические мысли — это мгновенные, непроизвольные, часто неосознаваемые оценки ситуации, которые «проносятся» в сознании человека как вспышка. Они возникают бессознательно и часто становятся причиной тревожных расстройств, депрессии и других психологических проблем.

Работа с автоматическими мыслями является одним из ключевых компонентов КПТ и включает несколько последовательных этапов:

Первый этап — обнаружение. Человек учится замечать свои автоматические мысли в момент их возникновения. Техника «Стоп-кадр» предлагает каждый раз, когда человек чувствует сильную эмоцию (тревогу, грусть, злость, стыд), остановиться и задать себе вопрос: «Какая мысль только что прошла у меня в голове?». Это позволяет перевести автоматические мысли из разряда неосознаваемых в разряд осознаваемых.

Второй этап — проверка на правдивость. После того как автоматическая мысль идентифицирована, терапевт помогает клиенту проверить её на правдивость. Вместе они исследуют: «А что действительно произошло в прошлый раз?», «Какие есть доказательства за и против этой мысли?», «Что бы я сказал другу в подобной ситуации?». Этот этап позволяет человеку увидеть когнитивные искажения, которые искажают его восприятие реальности.

Третий этап — формирование альтернативной, более адаптивной мысли. На основе проверки фактов формулируется новая, более реалистичная мысль, которая приходит на смену старой, дезадаптивной. Это не просто «позитивное мышление», а взвешенная, объективная оценка ситуации.

Четвёртый этап — тренировка. Новые мысли требуют закрепления через регулярную практику и выпол-

нение домашних заданий. Постепенно человек учится автоматически применять новые, более адаптивные способы мышления.

Когнитивные искажения, такие как катастрофизация («это будет ужасно»), сверхобобщение («у меня всегда так»), чтение мыслей («они думают, что я неудачник»), должны быть идентифицированы и оспорены. Регулярная практика техник КПТ помогает значительно снизить уровень тревоги и улучшить качество жизни.

Техники остановки тревожных и навязчивых мыслей

Особого внимания заслуживают техники, направленные на остановку потока тревожных и навязчивых мыслей, поскольку именно этот неконтролируемый ментальный процесс является одной из главных причин поддержания фоновой тревоги.

В КПТ разработан целый арсенал техник для работы с навязчивыми мыслями, которые условно можно разделить на несколько групп:

Техники когнитивного реструктурирования направлены на выявление и оспаривание дисфункциональных мыслей. Клиент учится задавать себе вопросы: «Что я подумал прямо перед этим?», «Какие у меня есть доказательства?», «Какая есть альтернативная интерпретация?». Эти вопросы позволяют дистанцироваться от тревожной мысли и увидеть её как гипотезу, а не как факт.

Техники децентрации (отстранения) помогают человеку воспринимать свои мысли не как объективную реальность, а как временные ментальные события. Вместо того чтобы сливаться с тревожной мыслью, человек учится наблюдать её со стороны, как проплывающие облака или проезжающие мимо машины или поезда.

Техники поведенческой активации направлены на прерывание паттерна избегания, который часто сопровождает тревожные мысли. Вместо того чтобы избегать ситуаций, вызывающих тревогу, человек постепенно, шаг за шагом, начинает в них включаться, проверяя на практике, что его катастрофические прогнозы не сбываются.

Техники заземления и осознанности (mindfulness) помогают переключить внимание с тревожных мыслей на текущий момент, на телесные ощущения, на дыхание. Это позволяет разорвать порочный круг «мысль — тревога — ещё более тревожная мысль».

Важно понимать, что цель работы с навязчивыми мыслями — не их полное устранение (что невозможно), а изменение отношения к ним. Человек учится не вступать в борьбу с тревожными мыслями, не пытаться их подавить (что только усиливает их), а принимать их как временный сигнал и выбирать, как на них реагировать.

КПТ третьей волны: новый взгляд на тревогу

В последние десятилетия когнитивно-поведенческая терапия обогатилась новыми подходами, которые получили название «третья волна КПТ». К ним относятся те-

рапия принятия и ответственности (АСТ), терапия, сфокусированная на сострадании (СФТ), диалектическая поведенческая терапия (ДВТ) и другие направления, которые делают акцент на осознанности, принятии и личных ценностях.

В отличие от классической КПТ, которая фокусируется на изменении содержания мыслей, подходы третьей волны предлагают менять отношение к мыслям. Вместо борьбы с тревожными мыслями и попыток их «починить», человек учится наблюдать их с принятием, не вовлекаясь в них и не позволяя им управлять своим поведением.

Третья волна КПТ предлагает использовать термин «эмпирическое избегание» для описания того, что часто стоит за тревожными расстройствами — попытки избежать неприятных внутренних переживаний. Вместо борьбы с эмоциями подходы третьей волны помогают не избегать трудных эмоций, а встроить их в свой опыт, научиться жить с ними, сохраняя опору на то, что по-настоящему важно.

Техника «эмоционального серфинга» из КПТ третьей волны предлагает: замечать эмоцию («Я чувствую тревогу»), разрешать себе её переживать без осуждения («Это нормально») и наблюдать за ней, как за волной, которая приходит и уходит. Третья волна КПТ помогает увидеть, что мы не обязательно хозяева своих эмоций в традиционном смысле, но можем стать добрыми и внимательными наблюдателями своего внутреннего опыта.

КПТ улучшает качество жизни, снижает чувство стыда, повышает открытость и коммуникативные навыки. Особенно актуальна она для студентов и будущих специалистов, сталкивающихся с высокой учебной и профессиональной нагрузкой в условиях ускоренного темпа жизни и постоянного информационного давления.

Структурность КПТ как фактор эффективности

Одним из ключевых преимуществ когнитивно-поведенческой терапии является её структурность. В отличие от многих других психотерапевтических подходов, КПТ предлагает чёткий, пошаговый протокол работы, который делает процесс терапии понятным и предсказуемым как для терапевта, так и для клиента.

Структурность КПТ проявляется в нескольких аспектах:

Во-первых, это чёткая структура каждой сессии: установление повестки дня, проверка домашнего задания, обсуждение ключевых проблем, обучение новым навыкам, планирование домашнего задания, обратная связь.

Во-вторых, это последовательная логика работы: от идентификации проблемных ситуаций к выявлению автоматических мыслей, затем к оспариванию дисфункциональных убеждений, и наконец к закреплению новых, более адаптивных паттернов мышления и поведения.

В-третьих, это возможность использования стандартизированных протоколов для различных расстройств. Исследования показывают, что короткий курс КПТ (8

сессий), сфокусированный на общих стрессорах, значительно снижает уровень «фоновой» тревоги.

Именно структурность делает КПТ не просто «разговором по душам», а точной настройкой мышления, которая возвращает человека в чувство безопасности и спасает от выгорания. КПТ помогает разобраться с выгоранием и ощущением постоянной усталости, предлагая чёткий и понятный подход.

Влияние работы с мыслями на качество жизни

Ключевой вопрос, который волнует каждого человека, столкнувшегося с тревогой: «Как работа с мыслями может повлиять на мою жизнь?». Ответ, который даёт КПТ, прост и одновременно глубок: изменение одного компонента — мышления — способствует улучшению других аспектов психического состояния.

Когда человек овладевает навыками управления своими автоматическими мыслями, происходят следующие изменения:

Снижение фоновой тревоги. Перестав поддаваться каждой тревожной мысли, человек замечает, что общий уровень тревожности постепенно снижается. Тревога перестаёт быть фоновым шумом, постоянно присутствующим в сознании.

Улучшение эмоциональной регуляции. Человек учится не реагировать автоматически на каждую тревожную мысль, а делать паузу, осознавать свои эмоции и выбирать, как на них реагировать.

Повышение поведенческой гибкости. Вместо того чтобы избегать ситуаций, вызывающих тревогу, человек начинает постепенно в них включаться, расширяя зону своего комфорта и восстанавливая утраченные сферы жизни.

Улучшение качества жизни. КПТ улучшает качество жизни, снижает чувство стыда, повышает открытость и коммуникативные навыки. Через несколько недель регулярной практики техник КПТ уходит постоянная тревога, становится легче спать и концентрироваться на работе.

Именно в этом заключается суть КПТ: не в том, чтобы устранить тревогу как таковую (что невозможно и не нужно), а в том, чтобы дать человеку инструменты для управления своим внутренним миром, чтобы тревога перестала управлять им.

Заключение

Когнитивно-поведенческая терапия представляет собой один из наиболее эффективных и научно обоснованных подходов к работе с тревожностью и тревожными расстройствами. Многочисленные мета-анализы и систематические обзоры подтверждают её высокую эффективность при генерализованном тревожном расстройстве, паническом расстройстве, социальном тревожном расстройстве и специфических фобиях.

Ключевой принцип КПТ — понимание того, что эмоции и чувства происходят из мыслей, которые, в свою очередь, рождаются из глубинных убеждений и когниций, влияя в конечном итоге на поведение человека — открывает путь к реальным и устойчивым изменениям. Работа с автоматическими мыслями, их идентификация, проверка на правдивость и замена на более адаптивные позволяет человеку управлять своим эмоциональным состоянием и поведенческими реакциями, а не быть их заложником.

Подходы КПТ третьей волны дополняют классическую модель, предлагая не бороться с тревожными мыслями, а менять отношение к ним через осознанность и при-

нятие. Структурность КПТ делает метод доступным для широкого применения в различных форматах — от индивидуальной терапии до краткосрочных программ самопомощи.

В результате овладения навыками КПТ значительно снижается уровень тревоги, улучшается эмоциональная регуляция, повышается поведенческая гибкость и существенно улучшается качество жизни человека. В условиях растущего уровня тревожности в обществе когнитивно-поведенческая терапия становится не просто методом лечения, а необходимым инструментом психологической гигиены, доступным каждому, кто готов взять ответственность за своё психическое здоровье.

Литература:

1. Шишкин, Д. М. Когнитивно-поведенческая терапия как метод эффективной профилактики тревожности / Д. М. Шишкин. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2025. — № № 48 (599). — С. 423–425.
2. Жойдик, И. А. Психологическая поддержка учащихся посредством техник когнитивной поведенческой психотерапии / И. А. Жойдик. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2026. — № № 5 (608). — С. 132–135.
3. «Cognitive Behavior Therapy for Mental Disorders in Adults: A Unified Series of Meta-Analyses» / P. Cuijpers, M. Harter, C. Miguel, et al. — Текст: непосредственный // JAMA Psychiatry. — 2025. — № 82 (6). — С. 563–571.
4. The Impact of Cognitive Behavioral Therapy on depression, anxiety, and Stress: A Systematic Review and meta-analysis of 153 Intervention Studies / Wang Yue, Liu Yue, Zhang Yue [и др.]. — Текст: непосредственный // SN Comprehensive Clinical Medicine. — 2026. — № 8 (21). — С. 563–571.
5. A systematic review and meta-analysis of transdiagnostic cognitive behavioural therapies for emotional disorders / Schaeuffele Carmen, E. M. Laura, Schulz Ava [и др.]. — Текст: непосредственный // Nature Human Behaviour. — 2024. — № 8 (3). — С. 493–509.
6. Cognitive behavioural therapy and third-wave approaches for anxiety and related disorders in older people / Hendriks Gert-Jan. — Текст: электронный // Cochrane Database of Systematic Reviews (CDSR): [сайт]. — URL: https://www.cochrane.org/ru/evidence/CD007674_cognitive-behavioural-therapy-and-third-wave-approaches-anxiety-and-related-disorders-older-people (дата обращения: 09.07.2026).
7. Пряник, А. В. Техники когнитивно-поведенческой терапии при тревоге: как работать с катастрофизирующими мыслями / В. П. Алёна. — Текст: электронный // СбёрЗдоровье: [сайт]. — URL: <https://sberhealth.ru/library/zdorove/kognitivno-povedencheskaya-terapiya-pri-trevoge-katastroficheskie-mysli> (дата обращения: 09.07.2026).
8. КПТ при тревоге, страхах и бессоннице: упражнения для самостоятельного применения. — Текст: электронный // НИИДПО: [сайт]. — URL: <https://niidpo.ru/blog/kpt-pri-trevoge-strakhakh-i-bessonnicze-uprazhneniya-dlya-samostoyatel'nogo-primeneniya> (дата обращения: 09.07.2026).

Психологическое здоровье человека на рабочем месте: факторы риска профессионального выгорания и ресурсы его укрепления

Кучук Юрий Сергеевич, студент

Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается проблема сохранения психологического здоровья работающего человека. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований систематизированы организационные, профессионально-содержательные и индивидуально-личностные факторы риска профессионального выгорания, а также ресурсы его профилактики. Научная новизна работы состоит в разработке матрицы ресурсного баланса, устанавливающей соответствие между типами рабочих требований и видами защитных ресурсов двух контуров — организационного и личностного, — а также в обосновании принципа ресурсной конгруэнтности как условия эффективности профилактических программ.

Ключевые слова: психологическое здоровье, профессиональное выгорание, профессиональный стресс, факторы риска, личностные ресурсы, организационные ресурсы, ресурсная конгруэнтность, профилактика.

Трудовая деятельность занимает у современного человека около трети времени бодрствования, поэтому именно рабочая среда во многом определяет его психическое состояние, самооценку и качество жизни в целом. Интенсификация труда, цифровизация коммуникаций, распространение удалённых и гибридных форматов занятости размывают привычные границы между работой и личной жизнью и заметно повысили психологическую цену профессиональной деятельности. По оценкам Всемирной организации здравоохранения, психическими расстройствами в каждый момент времени страдает около 15 % трудоспособного населения, а экономические потери от снижения продуктивности, связанного с депрессией и тревогой, достигают триллиона долларов США в год; в 2022 году ВОЗ впервые выпустила глобальное руководство по охране психического здоровья на рабочем месте [8].

Психологическое здоровье работника целесообразно понимать не как простое отсутствие расстройств, а как состояние благополучия, при котором человек справляется с рабочими нагрузками, реализует свой потенциал и сохраняет продуктивные отношения с коллегами. Центральной угрозой такому благополучию выступает профессиональное выгорание — феномен, признанный в Международной классификации болезней 11-го пересмотра именно профессиональным явлением, возникающим вследствие хронического рабочего стресса, с которым не удалось успешно справиться. Цель настоящей статьи — систематизировать факторы риска нарушения психологического здоровья на рабочем месте и ресурсы его укрепления, а также предложить аналитическую модель, связывающую эти два ряда переменных.

Понятие выгорания вошло в научный оборот в середине 1970-х годов: Г. Фрейденбергер описал состояние истощения и утраты мотивации у сотрудников и волонтеров кризисных служб, работавших с высокой самоотдачей и без достаточного восстановления [5, с. 159–160]. Операционализацию феномена предложили К. Маслак и С. Джексон, выделившие три его составляющие: эмоциональное истощение, деперсонализацию (циничное, обезличенное отношение к получателям услуг) и редукцию личных достижений [7, с. 99].

В отечественной психологии значительный вклад в разработку проблемы внёс В. В. Бойко, рассматривавший эмоциональное выгорание как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме частичного исключения эмоций из профессионального взаимодействия и описавший его динамику через фазы напряжения, резистенции и истощения [1]. Обстоятельный анализ зарубежных эмпирических исследований феномена выполнен В. Е. Орлом, показавшим, в частности, что выгорание не сводится к утомлению и обладает собственной

структурой и детерминацией [3]. Н. Е. Водопьянова и Е. С. Старченкова систематизировали данные о распространённости выгорания в социэкономических профессиях и разработали стандартизированный инструментальный его диагностики и программы профилактики [2].

Современной концептуальной рамкой анализа условий труда служит модель «требования — ресурсы» (Job Demands — Resources), согласно которой любые характеристики рабочей среды могут быть отнесены либо к требованиям, истощающим силы работника, либо к ресурсам, поддерживающим мотивацию и смягчающим цену усилий; выгорание развивается при хроническом преобладании требований над ресурсами [4, с. 501]. Её дополняет теория сохранения ресурсов С. Хобфолла, в соответствии с которой стресс возникает при угрозе утраты ресурсов, их фактической потере или отсутствии прироста после вложенных усилий, причём первичные потери запускают «спираль потерь», ускоряющие истощение [6, с. 516].

Опираясь на рассмотренные подходы, факторы риска нарушения психологического здоровья на рабочем месте можно объединить в три группы. Первую группу образуют организационно-управленческие факторы: хроническая количественная перегрузка и ненормированный график; дефицит автономии и контроля над содержанием собственной работы; несоответствие вознаграждения затраченным усилиям; ролевой конфликт и неопределённость требований; непрозрачность оценки и обратной связи; несправедливость процедур распределения нагрузки и поощрений; деструктивный стиль руководства и конфликтный климат в коллективе.

Вторая группа — профессионально-содержательные факторы, связанные с самим характером труда. К ним относятся высокая эмоциональная насыщенность контактов в помогающих профессиях, необходимость постоянно демонстрировать предписанные эмоции независимо от реально переживаемых (эмоциональный труд), высокая ответственность за жизнь, здоровье и благополучие других людей, а также монотония и содержательная бедность труда. Отдельного внимания заслуживают сравнительно новые цифровые факторы: техностресс, ожидание постоянной доступности в мессенджерах, информационная перегрузка и стирание пространственно-временных границ рабочего дня при удалённой занятости.

Третью группу составляют индивидуально-личностные предпосылки, повышающие уязвимость работника при прочих равных условиях среды: перфекционизм и завышенные требования к себе, сверхвовлечённость в работу при неумении делегировать, экстернальный локус контроля, высокий нейротизм, несформированность навыков саморегуляции и восстановления, а также слабость личных границ, проявляющаяся в неспособности отказываться от избыточных поручений.

Ресурсы укрепления психологического здоровья логично группировать по двум контурам. Организационный контур включает разумное нормирование нагрузки и реалистичное планирование; автономию в выборе способов выполнения задач; регулярную конструктивную обратную связь и признание вклада; справедливость управленческих решений; социальную поддержку со стороны руководителя и коллег; обучение руководителей распознаванию признаков неблагополучия подчинённых — мера, эффективность которой подтверждена в рекомендациях ВОЗ [8]. Личностный контур образуют навыки эмоциональной саморегуляции и совладания со стрессом, оптимистический атрибутивный стиль и самоэффективность, умение выстраивать границы между работой и личной жизнью, а также осмысленность труда и зрелая профессиональная идентичность.

Как справедливо отмечают Н. Е. Водопьянова и Е. С. Старченкова, профилактика выгорания результативна лишь тогда, когда носит системный характер и соче-

тает организационные преобразования с развитием индивидуальных ресурсов, а не подменяет первое вторым [2]. Между тем на практике профилактические программы нередко строятся по остаточному принципу: работникам предлагаются универсальные тренинги релаксации, тогда как источник неблагополучия лежит, например, в несправедливости распределения нагрузки.

Научная новизна настоящей работы заключается в разработке матрицы ресурсного баланса и обосновании принципа ресурсной конгруэнтности. В отличие от модели «требования — ресурсы», рассматривающей требования и ресурсы как два суммарных пула, предлагаемая матрица дифференцирует рабочие требования по четырём качественно различным типам — энергетическому, эмоциональному, когнитивно-информационному и ценностно-смысловому — и для каждого типа определяет конгруэнтные, то есть соответствующие ему по модальности, защитные ресурсы организационного и личностного контуров (таблица 1).

Таблица 1. Матрица ресурсного баланса: соответствие типов рабочих требований и защитных ресурсов

Тип рабочих требований	Организационный контур ресурсов	Личностный контур ресурсов
Энергетические (перегрузка, темп, переработки)	Нормирование нагрузки, реалистичное планирование, гибкий график, регламент отпусков и перерывов	Практики восстановления, гигиена сна, физическая активность, навыки планирования сил
Эмоциональные (эмоциональный труд, трудные контакты, конфликты)	Супервизия, поддержка руководителя и коллег, доступ к психологической помощи, ротация трудных случаев	Эмоциональная саморегуляция, навыки совладания, разграничение рабочей роли и личности
Когнитивно-информационные (многозадачность, информационная перегрузка, техностресс)	Регламенты цифровой коммуникации, «право на офлайн», ясная постановка задач и приоритетов	Управление вниманием, приоритизация, цифровая гигиена, навыки работы с информацией
Ценностно-смысловые (ролевой конфликт, несправедливость, утрата смысла труда)	Справедливость процедур, участие работников в решениях, признание вклада, прозрачность оценки	Осмысленность труда, зрелая профессиональная идентичность, джоб-крафтинг

Принцип ресурсной конгруэнтности формулируется следующим образом: ресурс выполняет защитную функцию в отношении конкретного требования лишь при совпадении их модальностей; ресурс иной модальности даёт слабый или нулевой профилактический эффект. Так, тренинг релаксации (энергетический ресурс) не компенсирует переживание несправедливости (ценностно-смысловое требование). Из принципа следует практический алгоритм: профилактической интервенции должна предшествовать диагностика ресурсно-дефицитарного профиля — определение того, требования какого типа преобладают у данной группы работников и ресурсы какого контура и какой модальности у неё дефицитарны; лишь затем подбираются мероприятия соответствующей клетки матрицы.

Предложенная модель применима при проектировании корпоративных программ благополучия, аудите психосоциальных рисков службами управления персоналом, а также в индивидуальном психологическом кон-

сультировании, где она позволяет перевести жалобу клиента на «усталость от работы» в конкретный профиль требований и дефицитов и выстроить адресную стратегию помощи. Верификация модели предполагает эмпирическую проверку гипотезы о более высокой эффективности конгруэнтных интервенций по сравнению с неспецифическими, что составляет перспективу дальнейшего исследования.

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы. Психологическое здоровье на рабочем месте определяется динамическим балансом между требованиями труда и доступными работнику ресурсами, а профессиональное выгорание представляет собой закономерное следствие хронического нарушения этого баланса. Факторы риска действуют на трёх уровнях — организационном, профессионально-содержательном и личностном, причём личностные особенности играют роль модератора, а не первопричины неблагополучия. Предложенные матрица ресурсного баланса и принцип ресурсной кон-

груэнтности задают критерий адресности профилактики: защитный потенциал ресурса реализуется только при соответствии его модальности типу преобладающих тре-

бований. Такой подход смещает акцент с универсальных «антистрессовых» мероприятий на диагностически обоснованный подбор интервенций.

Литература:

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. — М.: Филинъ, 1996. — 469 с.
2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 336 с.
3. Орёл В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22, № 1. — С. 90–101.
4. Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., Schaufeli W. B. The Job Demands — Resources model of burnout // Journal of Applied Psychology. — 2001. — Vol. 86, № 3. — P. 499–512.
5. Freudenberger H. J. Staff burn-out // Journal of Social Issues. — 1974. — Vol. 30, № 1. — P. 159–165.
6. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress // American Psychologist. — 1989. — Vol. 44, № 3. — P. 513–524.
7. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout // Journal of Occupational Behaviour. — 1981. — Vol. 2, № 2. — P. 99–113.
8. Guidelines on mental health at work. — Geneva: World Health Organization, 2022. — 134 p. — URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240053052> (дата обращения: 12.07.2026).

Мультимодальная профилактика нарушений саморегуляции у детей младшего школьного возраста: интеграция методов функционального биоуправления

Маршева Оксана Викторовна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Статья посвящена обоснованию профилактического потенциала мультимодального подхода к коррекции нарушений саморегуляции у детей младшего школьного возраста. В работе рассматриваются четыре технологии функционального биоуправления (ФБУ): ЭЭГ-нейрофидбэк, стабилотрическое биоуправление, игровой комплекс МОБИ «Дуэт» и интерактивный метроном. На основе анализа опубликованных исследований обосновывается гипотеза о том, что интеграция указанных методов в рамках профилактической программы может быть эффективным инструментом предотвращения нарушений саморегуляции в условиях начальной школы. Предлагается дизайн эмпирического исследования для проверки выдвигаемой гипотезы.

Ключевые слова: саморегуляция, нейрофидбэк, ЭЭГ-биоуправление, стабилотрия, МОБИ «Дуэт», интерактивный метроном, младший школьный возраст, профилактика.

Введение

Нарушения саморегуляции у детей младшего школьного возраста являются одной из центральных проблем современной педагогической и возрастной психологии. Дефициты произвольной регуляции внимания, эмоционального состояния и поведения создают риски школьной дезадаптации, снижают эффективность обучения и негативно влияют на социальное развитие ребенка [1].

Саморегуляция в младшем школьном возрасте представляет собой интегративный процесс, включающий физиологический, психологический и личностный уровни [2]. Ключевым дефицитом в этом возрасте является произвольная регуляция внимания, эмоционального состояния и импульсивных реакций. Дети испытывают трудности

с поддержанием устойчивого внимания при когнитивных нагрузках, управлением тревогой и контролем поведения в социальных ситуациях.

В условиях возрастающих требований к регулятивным универсальным учебным действиям, закрепленным в федеральном государственном образовательном стандарте, поиск эффективных немедикаментозных методов профилактики становится особенно актуальным. Функциональное биоуправление (ФБУ) предлагает широкий спектр технологических решений этой задачи.

Теоретические основы: саморегуляция и методы биоуправления

В основе предлагаемого подхода лежит интеграция четырех технологий функционального биоуправления,

каждая из которых воздействует на различные механизмы саморегуляции.

ЭЭГ-нейрофидбэк — метод, позволяющий обучать ребенка произвольной регуляции собственной мозговой активности через визуальную или звуковую обратную связь. В ходе тренинга ребенок учится изменять параметры своей ЭЭГ-активности в желаемом направлении, что способствует улучшению внимания и снижению импульсивности [3]. Исследования показывают, что нейрофидбэк-тренинг эффективен для коррекции СДВГ и улучшения поведенческой саморегуляции у детей [4].

Стабилометрическое биоуправление использует обратную связь по параметрам поддержания равновесия — положению центра давления на стабилометрической платформе. Тренировка направлена на улучшение координации, равновесия и точности движений, что способствует развитию пространственных представлений и снижению зависимости системы поддержания позы от когнитивных нагрузок [5].

Программно-методический комплекс МОБИ «Дуэт» представляет собой технологию видеобиоуправления. Камера фиксирует движения рук ребенка со специальными цветными шариками, программа регистрирует перемещение и обеспечивает управление компьютерной игрой. Ключевая особенность — одновременное участие двух игроков с регистрацией движений каждой из четырех рук. Игры-тренировки направлены на развитие навыков взаимодействия с партнером в режимах совместной, поочередной и соревновательной деятельности.

Интерактивный метроном — метод, основанный на тренировке сенсомоторной синхронизации. Ребенок синхронизирует двигательные действия с внешним ритмическим сигналом, получая немедленную аудиовизуальную обратную связь, измеряемую в миллисекундах [6]. Эффективность метода подтверждена нейровизуализационными исследованиями, демонстрирующими усиление функциональной связности между гиппокампом, миндалевидным телом и поясной извилиной [7].

Эмпирические исследования эффективности методов БОС

Анализ результатов опубликованных исследований подтверждает эффективность каждого из рассматриваемых методов.

ЭЭГ-нейрофидбэк. Согласно исследованию Carmody и соавторов (2000) нейрофидбэк-тренинг на базе начальной школы показал снижение количества ошибок на пропуск и преждевременных реакций у детей с СДВГ, что свидетельствует об уменьшении импульсивности [3].

Стабилометрическое биоуправление. Бирюкова и соавторы (2018) исследовали влияние пятидневного курса двигательного-когнитивных БОС-тренингов на детей 10–11 лет. Результаты показали снижение площади статокинезиограммы на 72,6 % и уменьшение длины статокинезио-

граммы на 22,0 % ($p < 0,05$), что свидетельствует о значительном улучшении координации [5].

Интерактивный метроном. Исследование Teicher (2019) с участием 14 детей с СДВГ (8–14 лет) показало, что 36 % детей продемонстрировали улучшение на 40 % и более по показателям гиперактивности и пространственной рабочей памяти [7]. Нейровизуализационные данные выявили усиление функциональной связности между ключевыми областями мозга, обеспечивающее улучшение эмоциональной саморегуляции и контроля импульсов [7].

Исследование Bartscherer и Dole (2005) зафиксировало значительные улучшения в таких областях, как равновесие, скорость реакции и зрительно-моторный контроль по тесту Брунинкса — Озерецкого у девятилетнего мальчика с трудностями внимания и моторной координации после 15 сеансов применения интерактивного метронома [8].

МОБИ «Дуэт». Хотя прямых эмпирических исследований комплекса пока недостаточно, его методические задачи включают развитие социальных и коммуникативных навыков, координации и точности движений, волевого контроля, что создает основу для будущих исследований.

Гипотеза исследования

На основе проведенного анализа мы выдвигаем следующую гипотезу: **интеграция ЭЭГ-нейрофидбэка, стабилометрического биоуправления, игрового комплекса МОБИ «Дуэт» и интерактивного метронома в рамках профилактической программы в начальной школе может быть эффективным инструментом предотвращения нарушений саморегуляции у детей 7–11 лет.**

Ожидается, что мультимодальный подход обеспечит комплексное воздействие на различные уровни саморегуляции:

- нейрофизиологический (через ЭЭГ-нейрофидбэк);
- сенсомоторный (через стабилометрию и интерактивный метроном);
- поведенческий и социальный (через МОБИ «Дуэт»).

Синергетический эффект от применения этих методов, предположительно, превзойдет эффект каждого из них в отдельности.

Предполагаемый дизайн эмпирического исследования

Для проверки выдвигаемой гипотезы предлагается следующий дизайн исследования.

Тип дизайна: рандомизированное контролируемое исследование со смешанным планом — между группами (экспериментальная vs контрольная) и внутри групп (до/после).

Участники: 40–60 детей в возрасте 7–10 лет (учащиеся 1–4-х классов). Критерии включения: отсутствие диагностированных психических или неврологических заболеваний, при наличии ряда признаков. К таким признакам относятся: трудности с поддержанием внимания во время выполнения задач; непоследовательное выполнение ин-

струкций; сложности в организации работы и распределении времени; избегание заданий, требующих умственного напряжения; частая потеря предметов; легкое отвлечение на посторонние стимулы, забывчивость. Также необходимо информированное согласие родителей.

Программа интервенции (за 6 месяцев каждый ребенок пройдет 70 занятий по 20–30 минут):

ЭЭГ-нейрофидбэк (20 сеансов по 20 мин) — тренинг бета-ритма.

Стабилометрическое биоуправление (20 сеансов по 20–30 мин.) — двигательнo-когнитивные задания на стабиллоплатформе.

Интерактивный метроном (15 сеансов по 20 мин.) — синхронизация движений с ритмическими сигналами.

МОБИ «Дуэт» (15 сеансов по 20–30 мин.) — игровые задания в паре в режимах совместной, поочередной или соревновательной деятельности.

Инструменты диагностики (до и после программы):

- компьютеризированный тест Струпа;
- стабилметрические показатели;
- данные интерактивного метронома (среднее отклонение от ритма в мс);
- опросники для родителей и учителей (шкала Свенсона SNAP-IV, опросник VADRS, шкала оценки СДВГ по МКБ-10);

— данные видеорегистрации движений рук при работе с МОБИ «Дуэт».

Заключение

Проведенный анализ опубликованных исследований позволяет утверждать, что каждый из рассмотренных методов — ЭЭГ-нейрофидбэк, стабилметрическое биоуправление, использование комплекса МОБИ «Дуэт» и интерактивного метронома — имеет эмпирическое обоснование для применения в работе с детьми младшего школьного возраста.

Особый интерес представляет мультимодальный подход, интегрирующий эти технологии. Сочетание тренировки нейрофизиологических механизмов внимания, сенсомоторной интеграции, временной организации деятельности и социально-коммуникативных навыков в игровой форме создает комплексное воздействие на различные уровни саморегуляции.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на эмпирическую проверку выдвинутой гипотезы, разработку и валидацию профилактических программ, адаптированных к условиям начальной школы, с оценкой двигательных, когнитивных и социально-коммуникативных результатов.

Литература:

1. Симонова, Г. И. Проблемы саморегуляции в младшем подростковом возрасте / Г. И. Симонова, Ю. А. Гущина // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». — 2021. — Т. 31, № 3. — С. 287–293.
2. Акиндина, М. С. Обучение навыкам саморегуляции на основе метода функционального биоуправления // Инфоурок. — URL: <https://infourok.ru/obuchenie-navikam-samoregulyacii-na-osnove-metoda-funkcionalnogo-bioupavleniya-2553457.html>
3. Carmody, D. P. EEG Biofeedback Training and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in an Elementary School Setting / D. P. Carmody, D. C. Radvanski, S. Wadhvani, [et al.] // Journal of Neurotherapy. — 2000. — Vol. 4, № 3. — P. 5–27.
4. Dahan, A. Neurofeedback, EMG-Biofeedback and physical activity interventions for ADHD: a review / A. Dahan, [et al.] // NIH. — 2018.
5. Бирюкова, Е. А. Роль тренингов с биоуправлением в координации движений у детей младшего школьного возраста / Е. А. Бирюкова, Е. И. Нагаева, Н. П. Мишин [и др.] // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. — 2018. — Т. 3, № 3. — С. 51–57.
6. Высокотехнологичное оборудование // Городской психолого-педагогический центр города Москвы. — URL: <https://gppc.ru/parents/ovz/high-tech/>
7. Teicher, M. H. White Paper: Profound Effects of Interactive Metronome and Brain Balance Exercises on a Subset of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. — McClean Hospital, Harvard Medical School, 2019. — URL: https://brainbeat.com/wp-content/uploads/2021/08/Research_IM_ADHD_Harvard_Brain-Balance-and-IM_White-Paper2019.pdf
8. Bartscherer, M. L. Interactive Metronome training for a 9-year-old boy with attention and motor coordination difficulties / M. L. Bartscherer, R. L. Dole // Physiotherapy Theory and Practice. — 2005. — Vol. 21, № 4. — P. 257–269.

Протокол экспозиционной терапии травмы в консультативной практике психолога

Потемкина Илона Борисовна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Экспозиционная терапия представляет собой один из наиболее изученных и эффективных методов работы с последствиями психологической травматизации. В статье рассматриваются теоретические основания и практические аспекты применения протокола экспозиции в консультативной работе психологов с клиентами, перенесшими травматические события. Анализируются ключевые компоненты метода, включая экспозицию в воображении и реальных условиях, когнитивную переработку травматического опыта и управление симптомами дистресса. Особое внимание уделяется адаптации классического протокола к условиям российской психологической практики, этическим аспектам применения экспозиционных техник и специфике подготовки специалиста. Обосновывается целесообразность интеграции экспозиционной терапии в комплексную помощь лицам с посттравматическим стрессовым расстройством и другими последствиями травматизации. Раскрывается роль терапевтического альянса и последовательности этапов работы как факторов эффективности метода. Статья предназначена для практикующих психологов-консультантов, заинтересованных в освоении доказательных методов работы с травмой.

Ключевые слова: экспозиционная терапия, психологическая травма, посттравматическое стрессовое расстройство, психологическое консультирование, когнитивно-поведенческая терапия, пролонгированная экспозиция, протокол терапии

Trauma Exposure Therapy Protocol in Psychological Counseling Practice

Exposure therapy represents one of the most studied and effective methods of working with consequences of psychological traumatization. The article examines theoretical foundations and practical aspects of applying exposure protocol in psychological counseling work with clients who experienced traumatic events. Key components of the method are analyzed, including imaginal and in vivo exposure, cognitive processing of traumatic experience and distress symptoms management. Special attention is paid to adaptation of classical protocol to conditions of Russian psychological practice, ethical aspects of applying exposure techniques and specificity of specialist training. The expediency of integrating exposure therapy into comprehensive care for persons with post-traumatic stress disorder and other consequences of traumatization is substantiated. The role of therapeutic alliance and sequence of work stages as factors of method effectiveness is revealed. The article is intended for practicing counseling psychologists interested in mastering evidence-based methods of working with trauma.

Keywords: exposure therapy, psychological trauma, post-traumatic stress disorder, psychological counseling, cognitive-behavioral therapy, prolonged exposure, therapy protocol

Посттравматическое стрессовое расстройство остается одним из наиболее распространенных последствий психологической травматизации, с которым сталкиваются специалисты в области психического здоровья. Распространённость посттравматического стрессового расстройства в популяции, согласно клиническим рекомендациям Минздрава России (2023), составляет от 2 до 8 %, значительно возрастающая в отдельных группах риска — среди комбатантов, жертв насилия, участников чрезвычайных ситуаций [6]. Характер современных вызовов, связанных с военными конфликтами, техногенными катастрофами, террористическими актами, определяет острую потребность в эффективных методах психологической помощи.

Когнитивно-поведенческая терапия, сфокусированная на травме, признана международными клиническими рекомендациями в качестве метода первой линии при лечении ПТСР. Среди вариантов травма-фокусированной КПТ экспозиционная терапия занимает особое место благодаря обширной доказательной базе и устойчивости терапевтического эффекта. Несмотря на это, в российской

практике психологического консультирования данный метод применяется недостаточно широко, что во многом обусловлено дефицитом методических материалов, специализированного обучения и определенными опасениями специалистов относительно безопасности экспозиционных техник.

Настоящая статья призвана восполнить этот пробел, представив систематизированное описание протокола экспозиционной терапии применительно к условиям консультативной практики.

Теоретические основания экспозиционной терапии травмы

Концептуальный фундамент экспозиционной терапии составляют теория обработки эмоциональной информации и модель нарушений процессинга травматических воспоминаний. Согласно этим подходам, травматический опыт формирует в памяти особую структуру — «сеть страха», которая включает представления о стимулах, реакциях и значениях, связанных с травматическим со-

бытием [2, с. 43]. При ПТСР эта сеть становится патологически активированной: она легко запускается внешними и внутренними триггерами, содержит искаженные оценки опасности и собственной уязвимости, а попытки избегания препятствуют ее естественной модификации.

Нейровизуализационные исследования последних двух десятилетий подтвердили предположения когнитивной модели. Показано, что при ПТСР нарушается взаимодействие между префронтальной корой, гиппокампом и амигдалой — структурами, ответственными за контекстуализацию воспоминаний и регуляцию эмоциональных реакций. Травматические воспоминания характеризуются сниженной активностью левой нижней фронтальной коры, что указывает на преобладание эмоциональных компонентов над вербально-логической переработкой [3]. Экспозиция, предоставляя возможность многократного активирования травматических воспоминаний в условиях безопасности, запускает процессы реконсолидации памяти и формирования новых ассоциативных связей.

Механизмами терапевтического действия экспозиции выступают:

- привыкание к стимулам, ранее вызывавшим интенсивный дистресс;
- угасание условно-рефлекторных реакций страха через многократное предъявление условного стимула без последствий;
- переработка и реструктурирование патогенных убеждений о травме, себе и мире;
- формирование нового, более адаптивного смысла травматического опыта;
- восстановление контекстуализированной автобиографической памяти взамен фрагментарных интрузивных образов.

Принципиально важным аспектом является различие двух типов экспозиции в работе с травмой. Экспозиция в воображении (*imaginal exposure*) предполагает детальное, повторяющееся проговаривание травматического события в настоящем времени, с вовлечением всех сенсорных модальностей и эмоциональным погружением. Экспозиция *in vivo* направлена на постепенное, систематическое столкновение с безопасными ситуациями, людьми, местами и объектами, которых клиент избегает из-за ассоциаций с травмой. Оба компонента дополняют друг друга, обеспечивая комплексную переработку травматического материала на разных уровнях — как внутреннего опыта, так и внешнего поведения.

В практике психологического консультирования нередко встречаются опасения, что экспозиционная работа может спровоцировать ретравматизацию или обострение симптомов ПТСР. Однако современные исследования и клинические рекомендации опровергают эти предположения: частота досрочного прекращения терапии в рамках экспозиционных протоколов остаётся на уровне, типичном для других доказательных методов лечения ПТСР [6].

Структура и компоненты протокола пролонгированной экспозиции

Пролонгированная экспозиция (*Prolonged Exposure Therapy*), разработанная Э. В. Фoa с соавторами, является одним из наиболее стандартизированных и эмпирически обоснованных подходов к терапии ПТСР [4]. Стандартный протокол включает 9–15 индивидуальных сессий продолжительностью 90 минут, проводимых еженедельно или раз в две недели. Структура программы предполагает последовательное прохождение нескольких этапов, каждый из которых решает специфические терапевтические задачи.

На начальном этапе терапии центральное место отводится психообразованию и выстраиванию терапевтического альянса. Клиент знакомится с природой посттравматического стрессового расстройства, механизмами формирования и поддержания симптоматики, а также ролью избегающего поведения в закреплении расстройства. Важнейшим компонентом психообразования является разъяснение логики экспозиционного подхода: несмотря на то что избегание выступает естественной защитной реакцией, оно фактически препятствует восстановлению и переработке травматического опыта. В рамках этой работы терапевт совместно с клиентом выявляет индивидуальные триггеры симптомов — как внешние (места, люди, ситуации, запахи), так и внутренние (телесные ощущения, эмоции, автоматические мысли), способные запускать реакции, сходные с первичной реакцией на травму [1].

На этом же этапе вводится обучение техникам контролируемого дыхания. Речь идет не о полномасштабном тренинге релаксации, а об освоении базового навыка саморегуляции, который клиент сможет применять для модуляции интенсивности дистресса. Как отмечается в методических разработках по работе с травмой, подбор техник (прогрессивная мышечная релаксация, дыхательные упражнения, элементы майндфулнесс) должен осуществляться индивидуально с учётом особенностей клиента и текущего уровня его дистресса [5]. Их функция — обеспечить клиенту чувство контроля над физиологическими проявлениями тревоги, что критически важно для готовности приступить к экспозиции.

Второй этап знаменуется введением экспозиции *in vivo*. Совместно с клиентом составляется иерархия избегаемых ситуаций — список безопасных, но вызывающих тревогу объектов, мест, людей и активностей, ранжированных по степени субъективного дистресса (используется шкала от 0 до 100 баллов — *Subjective Units of Distress Scale*, SUDS). Продвижение по иерархии осуществляется постепенно, начиная с ситуаций умеренной сложности (40–50 баллов по SUDS). Клиент многократно, систематически сталкивается с каждой ситуацией, оставаясь в ней достаточно долго для того, чтобы тревога достигла пика и начала естественным образом снижаться. Критерием готовности к переходу на следующую ступень служит сни-

жение уровня дистресса минимум вдвое по сравнению с первоначальным.

Экспозиция *in vivo* выполняется как домашнее задание — ежедневно, по 30–45 минут. Терапевт и клиент детально планируют каждое упражнение, предвосхищают возможные трудности, определяют критерии успешности. Клиент ведет дневник экспозиций, фиксируя ситуацию, продолжительность, уровень SUDS в начале и конце упражнения, возникшие мысли и эмоции. Этот материал обсуждается на каждой сессии, что позволяет отслеживать прогресс, корректировать план и укреплять понимание принципов метода.

Введение экспозиции в воображении происходит, как правило, на третьей сессии и становится центральным компонентом последующей работы. Клиент, находясь в безопасных условиях терапевтического кабинета, закрывает глаза и подробно, в настоящем времени, от первого лица проговаривает травматическое событие. Повествование включает сенсорные детали (что видел, слышал, чувствовал), мысли и эмоции, возникавшие в момент травмы. Задача терапевта — поддерживать эмоциональную вовлеченность клиента, периодически запрашивая уровень SUDS, побуждая к детализации наиболее дистрессирующих фрагментов — тех «горячих точек», которые ассоциируются с пиковым страхом, стыдом, виной, беспомощностью.

Одна экспозиционная сессия включает несколько (обычно два-три) повторений травматического нарратива. Сессия записывается на аудионоситель, и клиент ежедневно прослушивает запись дома, продолжая переработку травматического материала. Многократное повторение приводит к постепенному снижению интенсивности дистресса, связанного с воспоминаниями. Параллельно происходит когнитивная переработка — клиент начинает замечать аспекты события, которые ранее были вытеснены, обнаруживает противоречия в собственных убеждениях, формирует более реалистичную и сбалансированную интерпретацию произошедшего.

После каждой экспозиции в воображении терапевт проводит процессинг — обсуждение мыслей, эмоций, новых осознаний, возникших в процессе. Сократовский диалог используется для выявления и оспаривания дисфункциональных убеждений: «Это произошло по моей вине», «Я должен был предотвратить это», «Мир абсолютно небезопасен», «Я навсегда сломлен». После каждой экспозиции в воображении терапевт проводит процессинг — обсуждение мыслей, эмоций, новых осознаний, возникших в процессе. Сократовский диалог используется для выявления и оспаривания дисфункциональных убеждений: «Это произошло по моей вине», «Я должен был предотвратить это», «Мир абсолютно небезопасен», «Я навсегда сломлен». В методических разработках подчеркивается, что применение сократовского диалога и техник когнитивной реструктуризации в консультативной практике должно быть целенаправленным и опираться на верифицируемые факты, а не на интерпретацию

терапевта; ключевая задача — помочь клиенту самостоятельно прийти к более реалистичным выводам [9]. Процессинг направлен на формирование альтернативных, более адаптивных когниций, учитывающих контекст события, распределение ответственности, собственные ресурсы клиента.

Заключительная фаза терапии посвящена консолидации достигнутых изменений, планированию дальнейшего применения освоенных навыков, профилактике рецидивов. Обсуждаются ситуации, которые в будущем могут активировать травматические воспоминания, и стратегии совладания с ними. Клиент получает обратную связь о проделанной работе, что способствует интеграции нового опыта в общую картину жизни.

Адаптация протокола к консультативной практике психолога

Внедрение протокола пролонгированной экспозиции в практику психологического консультирования в России сопряжено с рядом методических и организационных вопросов. Прежде всего, требуется адаптация продолжительности и частоты сессий к реалиям отечественной практики. В то время как классический протокол предполагает 90-минутные встречи, многие российские специалисты работают в формате 50–60-минутных консультаций. Это требует увеличения общего количества сессий либо приоритизации компонентов протокола. Практика показывает, что при сокращении продолжительности сессии до 60 минут целесообразно ограничить экспозицию в воображении одним повторением нарратива с последующим более продолжительным процессингом, компенсируя меньшую интенсивность работы на сессии усилением домашней практики.

Вопрос соотношения психотерапии и медикаментозной поддержки решается индивидуально. Российские клинические рекомендации по лечению ПТСР, утвержденные в 2023 году, предусматривают возможность комбинированной терапии в зависимости от тяжести состояния и клинической картины [6]. Психолог-консультант, не имеющий права назначать фармакотерапию, при выявлении выраженной симптоматики, коморбидных расстройств, суицидальных тенденций обязан рекомендовать клиенту консультацию психиатра. Экспозиционная терапия может проводиться параллельно с приемом антидепрессантов или анксиолитиков — это не снижает эффективность метода, а в ряде случаев повышает переносимость интенсивных эмоциональных переживаний.

Особую осторожность следует проявлять при работе с клиентами, имеющими признаки эмоциональной дисрегуляции, выраженную диссоциацию, расстройства личности пограничного кластера. В таких случаях стандартный протокол требует модификации: увеличение подготовительного этапа с акцентом на стабилизации состояния и обучении навыкам эмоциональной регуляции; более постепенное введение экспозиции; дробление трав-

матического нарратива на фрагменты; использование техник «заземления» для предотвращения диссоциативных эпизодов [7, с. 112].

В условиях российской практики нередко встречаются клиенты с комплексными формами травматизации — пережившие множественные, повторяющиеся травматические события, особенно в детском возрасте. При комплексном ПТСР, включающем помимо типичной симптоматики стойкие нарушения регуляции аффекта, негативную самооценку и межличностные трудности, экспозиционный протокол интегрируется в более широкую программу, включающую элементы диалектической поведенческой терапии, схема-терапии, работу с привязанностью. Последовательность остается неизменной: сначала стабилизация и формирование ресурсов, затем переработка травматического материала, наконец — интеграция и реорганизация личности.

Этические аспекты применения экспозиционной терапии заслуживают отдельного внимания. Информированное согласие клиента должно включать понимание целей метода, ожидаемого временного усиления дискомфорта в процессе экспозиции, вероятности возникновения интенсивных эмоциональных реакций. Право клиента на отказ от продолжения терапии или изменение темпа работы безусловно. Терапевт обязан мониторировать состояние клиента на протяжении всего курса, оперативно реагируя на признаки декомпенсации. Особую ответственность налагает работа с травмами, связанными с межличностным насилием, где риск вторичной травматизации и стигматизации максимален.

Подготовка специалиста к применению протокола экспозиционной терапии предполагает не только освоение техник, но и проработку собственных установок относительно травмы, страдания, возможностей психологической помощи. Супервизия и интервизия в процессе первых опытов применения метода обязательны — они позволяют избежать типичных ошибок, таких как преждевременное введение экспозиции, недостаточная продолжительность экспозиционных упражнений, уклонение от работы с «горячими точками» нарратива под давлением собственной тревоги терапевта.

Эффективность экспозиционной терапии и факторы терапевтического альянса

Эффективность пролонгированной экспозиции в лечении ПТСР подтверждена многочисленными рандомизированными контролируемыми исследованиями и метаанализами. Средний размер эффекта (Cohen's d) для экспозиционной терапии в сравнении с контрольными условиями составляет 1,2–1,5, что соответствует категории «большой эффект» [8]. По данным отечественных и зарубежных исследований, от 60 до 80 % клиентов, завершивших курс терапии, демонстрируют клинически значимое улучшение, определяемое как снижение выра-

женности симптомов ПТСР минимум на 50 % по стандартизированным шкалам. Важно, что терапевтический эффект сохраняется в долгосрочной перспективе — каминостические исследования фиксируют стабильность результатов на протяжении 12–24 месяцев после завершения терапии.

Сравнительные исследования различных методов лечения ПТСР показывают преимущество экспозиционной терапии перед фармакотерапией в отношении устойчивости эффекта. В то время как антидепрессанты эффективно купируют симптоматику на период приема, после отмены препаратов нередко наблюдается возврат симптомов. Экспозиционная терапия, обеспечивая реструктурирование травматических воспоминаний и формирование новых поведенческих паттернов, создает более прочную основу для длительной ремиссии. Комбинированная терапия целесообразна при выраженной коморбидной депрессии, интенсивных вегетативных проявлениях, нарушениях сна [3, с. 201].

Факторы, влияющие на эффективность экспозиционной терапии, можно разделить на связанные с характеристиками клиента, особенностями травматического опыта и параметрами терапевтического процесса. К благоприятным прогностическим факторам относятся:

- более молодой возраст клиента;
- меньшая продолжительность симптоматики;
- отсутствие коморбидных расстройств, особенно злоупотребления психоактивными веществами;
- наличие социальной поддержки;
- высокая мотивация к изменениям;
- готовность переносить временный дискомфорт ради долгосрочного улучшения.

Характер травматического события влияет на специфику терапии, но не определяет ее эффективность однозначно. Пролонгированная экспозиция показала высокую результативность в работе с различными типами травм — боевыми, связанными с сексуальным насилием, дорожно-транспортными происшествиями, природными катастрофами, утратами близких. Множественная травматизация и ранний возраст первой травмы усложняют терапевтический процесс, увеличивая необходимое количество сессий, но не делают метод неприменимым.

Качество терапевтического альянса выступает одним из ключевых предикторов успешности экспозиционной терапии. Клиенту предстоит встретиться с наиболее пугающими аспектами собственного опыта, что требует глубокого доверия к терапевту и ощущения безопасности терапевтических отношений. Терапевт, со своей стороны, должен проявлять эмпатию, безусловное принятие, последовательность, способность выдерживать интенсивные эмоциональные проявления клиента, не отстраняясь и не обесценивая значимость переживаний. Валидация опыта клиента, признание реальности страдания, нормализация реакций на травму создают фундамент, на котором становится возможной сложная работа по переработке травматического материала.

Важным аспектом альянса является совместное формулирование целей терапии и ожидаемых результатов. Клиенты нередко приходят с запросом на полное устранение воспоминаний о травме, что, разумеется, невозможно и не составляет цель экспозиционной терапии. Реалистичная цель — изменение отношения к воспоминаниям, снижение их интрузивности и дистрессирующего влияния, восстановление функционирования в повседневной жизни. Прояснение этого различия на начальном этапе предотвращает разочарование и преждевременное прекращение терапии [10, с. 78].

Приверженность домашним заданиям — значимый фактор успеха. Экспозиционная терапия требует активной работы клиента между сессиями: ежедневная экспозиция *in vivo*, прослушивание записей экспозиции в воображении, ведение дневников. Исследования демонстрируют прямую корреляцию между количеством выполненных домашних заданий и степенью редукции симптоматики. Терапевт систематически обсуждает выполнение заданий, выявляет препятствия, помогает клиенту находить решения для интеграции практики в повседневную рутину. В ряде случаев полезно вовлечение значимых других — членов семьи, друзей, которые могут поддержать клиента в выполнении экспозиционных упражнений, хотя это требует осторожности с точки зрения конфиденциальности и риска вторичной травматизации.

Заключение

Экспозиционная терапия представляет собой эффективный, научно обоснованный метод работы с психологической травмой и ее последствиями, применимый в условиях консультативной практики психолога. Протокол пролонгированной экспозиции, адаптированный к российскому контексту, предоставляет специалистам структурированный инструмент, позволяющий систематически помогать клиентам с ПТСР переработать травматический опыт, снизить избегающее поведение, восстановить контроль над собственной жизнью.

Ключевыми условиями успешного применения метода выступают тщательная диагностика и оценка готовности

клиента к экспозиционной работе, поэтапное введение компонентов протокола с обеспечением ощущения безопасности, качественный терапевтический альянс, основанный на доверии и эмпатии, индивидуализация темпа и интенсивности экспозиции в соответствии с возможностями конкретного клиента. Не менее значимы профессиональная подготовка специалиста, включающая освоение техник, супервизию практики, проработку собственных установок относительно травмы и страдания.

Перспективы дальнейшего развития экспозиционной терапии в российской практике связаны с несколькими направлениями. Во-первых, расширение программ обучения психологов-консультантов методам травма-фокусированной КПТ и специализированная подготовка по протоколам экспозиции. Во-вторых, адаптация и валидизация диагностического инструментария для оценки ПТСР и мониторинга динамики в процессе терапии. В-третьих, разработка модифицированных протоколов для специфических групп клиентов — с комплексной травматизацией, коморбидными расстройствами, культуральными особенностями. Наконец, важным направлением остается накопление эмпирических данных об эффективности метода в российских условиях, проведение исследований отдаленных результатов терапии, изучение факторов, предсказывающих успех и риски выбывания из терапии.

Практическая значимость внедрения экспозиционной терапии в консультативную практику выходит за рамки помощи отдельным клиентам. Доступность эффективных методов работы с травмой критически важна в контексте современных вызовов, связанных с военными конфликтами, террористическими угрозами, техногенными катастрофами, эпидемиями. Подготовленные специалисты, владеющие доказательными протоколами терапии ПТСР, составляют важный ресурс системы психологической помощи населению в условиях массовых травматических воздействий. Продолжение работы по интеграции экспозиционной терапии в образовательные программы, клинические практики, супервизорскую поддержку специалистов остается актуальной задачей профессионального сообщества.

Литература:

1. Тарабрина, Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. — Санкт Петербург: Питер, 2001. — 272 с.
2. Караваева, Т. А. Посттравматическое стрессовое расстройство — от травматического невроза к МКБ11: особенности диагностики и подбора терапии / Т. А. Караваева // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. — 2023. — № 3. — С. 38–52. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/posttravmaticheskoe-stressovoe-rasstroystvo-ot-travmaticheskogo-nevroza-k-mkb-11-osobennosti-diagnostiki-i-podbora-terapii> (дата обращения: 28.05.2026).
3. Караваева, Т. А. Посттравматическое стрессовое расстройство в парадигме доказательной медицины: патогенез, клиника, диагностика и терапия: методические рекомендации / Т. А. Караваева, А. В. Васильева, С. В. Полторак; НМИЦ психиатрии и неврологии им. В. М. Бехтерева. — Санкт-Петербург, 2022. — 33 с. — URL: https://bekhterev.ru/wp-content/uploads/2023/02/metodicheskie-rekomendacii-ptsr_karavaeva-protokol-10-ot-22.12.2022g..pdf (дата обращения: 28.05.2026).

4. Foa, E. B. Prolonged Exposure Therapy for PTSD: Emotional Processing of Traumatic Experiences: Therapist Guide / E. B. Foa, M. J. Hembree, B. O. Rothbaum. — Oxford University Press, 2007. — 192 p.
5. МалкинаПых, И. Г. Психологические приёмы и техники работы с психической травмой и её последствиями / И. Г. МалкинаПых // Вестник психотерапии. — 2023. — № 88. — С. 92–117. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-priyomy-i-tehniki-raboty-s-psihicheskoy-travмой-i-eyo-posledstviyami> (дата обращения: 28.05.2026).
6. Посттравматическое стрессовое расстройство у взрослых: клинические рекомендации / Министерство здравоохранения Российской Федерации. — Москва, 2023. — 72 с.
7. Решетников, М. М. Комплексное посттравматическое стрессовое расстройство: современные подходы к определению понятия, этиологии, диагностике и психотерапии / М. М. Решетников // Психиатрия и психофармакотерапия. — 2024. — Т. 26, № 1. — С. 108–121. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnoe-posttravmaticheskoe-stressovoe-rasstroystvo-sovremennye-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-etilogii-dagnostika-i> (дата обращения: 28.05.2026).
8. Соловьева, С. Л. Интегративные методы психотерапии в лечении посттравматического стрессового расстройства у взрослых: клиническая эффективность и стратегии вмешательства / С. Л. Соловьева // Медицинская психология в России. — 2024. — Т. 16, № 4. — С. 34–56. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrativnye-metody-psihoterapii-v-lechenii-posttravmaticheskogo-stressovogo-rasstroystva-u-vzroslyh-klinicheskaya-effektivnost-i> (дата обращения: 28.05.2026).
9. Тарабрина, Н. В. Методы, приёмы когнитивноповеденческой терапии и её эффективность в психологическом консультировании / Н. В. Тарабрина // Психологический журнал. — 2023. — Т. 44, № 5. — С. 98–115. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-priemy-kognitivno-povedencheskoy-terapii-i-ee-effektivnost-v-psihologicheskom-konsultirovanii> (дата обращения: 28.05.2026).
10. Холмогорова, А. Б. Острое посттравматическое стрессовое расстройство, ассоциированное с боевым стрессом: обзор литературы / А. Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. — 2024. — Т. 32, № 3. — С. 67–91. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ostroe-posttravmaticheskoe-stressovoe-rasstroystvo-assotsiirovannoe-s-boevym-stressom-obzor-literatury> (дата обращения: 28.05.2026).

Динамическое моделирование ресурсных состояний личности как инновационная технология в психологическом консультировании

Приходько Надежда Андреевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается подход к регуляции функциональных состояний личности через построение динамических моделей распределения психических ресурсов. Автор предлагает отойти от статических моделей «баланса» в сторону функционального конфигурирования ресурсов под конкретные задачи субъекта. Описывается адаптированная исследовательская версия методики «Психоэнергетическая карта личности» (ЭКЛ), позволяющая диагностировать и корректировать эмоциональные, волевые и когнитивные ресурсы в консультативной практике.

Ключевые слова: психологическое консультирование, саморегуляция, личностные ресурсы, динамическое моделирование, психоэнергетические состояния, эффективность деятельности.

Введение

Современная психология консультирования сталкивается с вызовом высокой неопределенности и профессионального выгорания субъектов деятельности. Традиционные методы, основанные на концепции «колеса баланса» предлагают усредненное распределение усилий, что не всегда эффективно для достижения масштабных целей в профессиональной среде. Как отмечал Б. М. Теплов, способности являются условиями успешного выполнения деятельности, не сводимыми к знаниям и навыкам. В этом

контексте актуальным становится переход к **динамическому моделированию**, где ресурсы личности настраиваются как инструменты под конкретный вектор задачи.

Теоретические основы Теоретическим фундаментом исследования выступает системно-деятельностный подход (А. Н. Леонтьев) и концепция развития познавательных стратегий (А. А. Плигин). Согласно Плигину, между действиями и способностями существует подструктура — познавательная стратегия, обеспечивающая переход на мета-уровень опыта. Динамическое моделирование позволяет выявлять и корректировать эти стратегии, превращая

внутренние ресурсы в операциональный механизм достижения результата под конкретную задачу.

Методология исследования Подробное описание методологии для научной статьи выстроено таким образом, чтобы совместить строгий академический подход с живой, системной логикой метода. Согласно источникам, предоставлена «**производная исследовательской версии**» авторской модели «Энергетическая карта личности» (ЭКЛ), что позволяет обосновать научную новизну и при этом защитить интеллектуальные права до момента получения патента.

Методология исследования

В основу методологии положен **системно-деятельностный подход**, рассматривающий личность как сложную самоорганизующуюся систему психических ресурсов. В отличие от статических диагностических моделей, данная методика направлена на **динамическое моделирование** — оценку готовности психических функций к решению конкретных задач субъекта.

1. Концептуальная модель: Пять векторов ресурсов

Исследование базируется на диагностике пяти функциональных векторов, которые в авторской модели выступают психологическими эквивалентами природных метафор (стихий). Это позволяет визуализировать внутренний порядок личности через измеряемые показатели:

— **Эмоциональная регуляция (Вода)**: оценивает эмпатию, эмоциональный интеллект и способность к гибкой адаптации чувств.

— **Мотивационная активность (Огонь)**: измеряет волевой потенциал, инициативность и «драйв» в достижении целей.

— **Когнитивное развитие (Дерево)**: отражает стратегическое планирование, креативность и открытость новому опыту.

— **Практическая реализация (Земля)**: определяет устойчивость, дисциплину и способность доводить начатое до результата.

— **Аналитико-рефлексивная функция (Металл)**: оценивает склонность к самоанализу, рациональность и качество принятия решений.

2. Инструментарий и процедура сбора данных

Для объективизации исследования используется **многоуровневая модель сбора данных**:

Психодиагностический опросник (30–40 пунктов): респонденты оценивают свои состояния по шкале Лайкерта (1 — «совершенно не согласен», 5 — «полностью согласен»).

Полуструктурированное интервью: длительностью 20–30 минут, направленное на уточнение актуального запроса клиента и контекста его деятельности.

Поведенческие индикаторы: (опционально) оценка внешних проявлений ресурсов коллегами или через производственные KPI (актуально для апробации в структурах крупных компаний).

3. Математико-статистический аппарат и индексы

Ключевым отличием метода является использование **интегральных индексов**, рассчитываемых на основе нормализованных баллов (0–100):

— **Индекс гармонии (ЕНИ)**: рассчитывается через среднеквадратичное отклонение (RMSE) долей ресурсов от идеального распределения. Он показывает общую целостность ресурсного состояния личности.

— **Индекс взаимодействия (ЕИ)**: строится на базе специально разработанной **матрицы весов**, где учитываются отношения поддержки (синергии) и контроля (конфликта) между функциями.

— **Индекс потока (Flow Index)**: мета-показатель, отражающий способность системы к обновлению и «дыхание» между ресурсами (метафора ветра).

— **Эмоциональные индексы (ESI и ERI)**: позволяют оценить устойчивость к стрессу и скорость эмоционального восстановления.

4. Процесс динамического моделирования

В консультативном процессе методология реализуется через **целевое конфигурирование**. Вместо поиска усредненного «баланса», психолог помогает клиенту выстроить оптимальный «вектор точного выстрела» — мобилизовать именно те ресурсы, которые критически важны для текущей задачи (например, усиление «Земли» для завершения сложного финансового проекта).

5. Научная валидация и этика

Для подтверждения достоверности метода используется расчет коэффициента **альфа Кронбаха** (целевой показатель ≥ 0.7) и корреляционный анализ с классическими тестами (например, шкала саморегуляции Моросановой). Полный алгоритм расчёта коэффициентов в статье не раскрывается в связи с подготовкой к патентной регистрации, что является стандартной практикой для защиты авторских методик.

Практическая значимость и результаты

Практическая значимость работы заключается в разработке и внедрении инновационного инструментария для оптимизации функциональных состояний субъекта деятельности. В отличие от традиционных статических моделей «колеса баланса», предложенный подход позволяет формировать «**целевой вектор ресурса**», что критически важно для высоконагруженных профессиональных сред.

Основные направления практического применения:

1. Индивидуальное психологическое консультирование и коучинг: Метод динамического картирования («ЭКЛ») позволяет клиенту в наглядной форме увидеть распределение своих внутренних ресурсов и идентифицировать точки «энергетических потерь». Использование интегральных индексов (ЕНИ, ЕП, Flow) дает возможность не просто зафиксировать текущее состояние, а спроектировать индивидуальную программу трансформации на основе «вектора точного выстрела» — концентрации именно тех функций (волевых, когнитивных или эмоциональных), которые необходимы для решения актуальной жизненной задачи субъекта.

2. Корпоративный сектор и управление персоналом (на примере крупных компаний): Разработанная технология может быть интегрирована в деятельность центров оценки и мониторинга персонала. Она позволяет проводить глубокий ассессмент руководителей и кадрового резерва, оценивая не только стандартные компетенции, но и «психоэнергетический профиль команды».

• **Пример:** выявление в команде высокого уровня «Огня» (мотивации) при критическом дефиците «Земли» (реализации) позволяет HR-службам превентивно корректировать рабочие процессы, внедряя структурные практики и предотвращая риск массового профессионального выгорания.

3. Оценка и развитие человеческого капитала: Концепция «человеческого капитала как системы динамических ресурсов» (Вода, Огонь, Земля, Дерево, Металл) предоставляет руководителям новый язык описания эффективности. Это позволяет оптимизировать командное взаимодействие, подбирая сотрудников под задачи разного типа: от креативного планирования (приоритет функции «Дерево») до жесткой аналитики и контроля («Металл»).

4. Профилактика профессионального выгорания: Применение индекса баланса действий (ABI) и индекса эмоциональной устойчивости (ESI) позволяет на ранних стадиях диагностировать состояния переутомления и апатии. Разработанные в рамках метода 6-недельные программы коррекции предоставляют психологу-консультанту готовые протоколы интервенций для восстановления работоспособности специалистов.

Результаты исследования могут быть использованы:

— в практике HR-менеджмента для отбора и расстановки кадров;

— в образовательных программах повышения квалификации руководителей;

— в качестве базы для создания автоматизированных систем (ПО) для экспресс-диагностики состояний сотрудников в режиме реального времени

Заключение

В ходе проведенного исследования была обоснована целесообразность перехода в консультативной практике от статических моделей «колеса баланса» к **динамическому моделированию ресурсных состояний**. Предложенный подход позволяет не просто диагностировать текущий уровень ресурсов, но и формировать **целевой функциональный вектор**, мобилизующий конкретные психические функции (эмоциональные, волевые, когнитивные) под актуальные задачи субъекта.

Применение авторской методики «Энергетическая карта личности» (в её адаптированной исследовательской версии) продемонстрировало высокую эффективность в визуализации внутреннего порядка личности и выявлении точек «энергетических потерь». Расчёт интегральных индексов (ЕНИ, ЕП, Flow) позволяет специалисту перейти от пассивного наблюдения к активному управлению ресурсным состоянием клиента, обеспечивая «точность выстрела» в достижении поставленных целей.

Практическая значимость работы подтверждается возможностью интеграции данной технологии в системы оценки и развития человеческого капитала крупнейших корпораций. Использование динамического картирования ресурсов открывает новые перспективы в профилактике профессионального выгорания руководителей и оптимизации командного взаимодействия через сонастройку «психоэнергетических профилей» сотрудников.

Перспективы дальнейшего развития метода связаны с его автоматизацией и расширением эмпирической базы для последующей научной валидации. Стоит отметить, что в настоящее время методика проходит апробацию и готовится к **патентной регистрации**, в связи с чем полные алгоритмы расчёта коэффициентов и ключи опросника в данной публикации не раскрываются, оставаясь объектом интеллектуальной собственности автора

Литература:

1. Ассаджоли Р. Психосинтез. — М.: Психотерапия, 2008. — 384 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М.: Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
3. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. — М.: ЛЕНАНД, 2011. — 320 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2005. — 352 с.
5. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. — М.: Наука, 2010. — 519 с.
6. Плигин А. А. Познавательные стратегии школьников. — М.: Профит Стайл, 2007. — 527 с.
7. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. — М.: АПН РСФСР, 1961. — 535 с.
8. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 1997. — 392 с.

9. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. — М.: Аспект Пресс, 2007. — 284 с.
10. Юнг К. Г. Психологические типы. — М.: Академический проект, 2019. — 538 с.

Интеграция ресурсных и когнитивноповеденческих стратегий в профилактике профессионального выгорания: теоретикометодологическое обоснование

Рамзаева Ирина Викторовна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье представлено теоретикометодологическое обоснование интеграции когнитивноповеденческих и ресурсных подходов в профилактике профессионального выгорания у специалистов помогающих профессий. Раскрыта взаимосвязь конструктов профессионального выгорания (по опроснику МБИ и методике В. В. Бойко), жизнестойкости (по модели С. Мадди) и психологического благополучия (по шкале К. Рифф). Предложена концептуальная модель, демонстрирующая, как дисфункциональные когнитивные схемы поддерживают выгорание, а целенаправленное применение КПТтехник (АВСанализ, поведенческие эксперименты, ассертивные стратегии) способствует трансформации этих схем и укреплению личностных ресурсов. Представлена таблица операционализации ключевых когнитивных искажений в конкретные терапевтические мишени, техники и ожидаемые эффекты по измеримым шкалам. Статья адресована исследователям и практикующим психологам, разрабатывающим научно обоснованные программы профилактики выгорания.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, жизнестойкость, психологическое благополучие, когнитивноповеденческая терапия, профилактика, МБИ, методика Бойко, модель Мадди, шкала Рифф.

Проблема профессионального выгорания специалистов помогающих профессий остаётся одной из наиболее острых в современной прикладной психологии. Высокая эмоциональная нагрузка, постоянные коммуникативные требования и необходимость сохранять эмпатию в условиях дефицита ресурсов приводят к устойчивому росту показателей эмоционального истощения и деперсонализации. Это отражается не только на самочувствии специалистов, но и на качестве психологической помощи, увеличивая риск ошибок, снижения вовлечённости и текучести кадров.

На практике профилактика нередко сводится к общим рекомендациям по самопомощи или к неспецифическим тренингам, где отсутствует чёткая связь между применяемой техникой и ожидаемым эффектом. В то же время запрос со стороны учреждений и самих специалистов направлен на научно обоснованные программы с понятными критериями эффективности.

Теоретикометодологическая интеграция ресурсных и когнитивноповеденческих подходов позволяет преодолеть этот разрыв. С одной стороны, ресурсные модели (жизнестойкость, психологическое благополучие) задают измеримые конструкты, которые отражают устойчивость специалиста к стрессу. С другой стороны, КПТстратегии (АВСмодель, поведенческие эксперименты) дают инструменты для целенаправленного изменения когнитивных схем, поддерживающих выгорание.

Предложенная в статье интеграция позволяет соотносить конкретные когнитивные искажения с техниками вмешательства и прогнозируемыми эффектами по

шкалам МБИ, методики Бойко, жизнестойкости и психологического благополучия. Такой подход повышает прозрачность профилактических программ и делает их пригодными для эмпирической проверки, что особенно важно для развития доказательной практики в психологии.

Цель настоящей статьи — представить теоретикометодологическое обоснование интеграции когнитивноповеденческой терапии (КПТ) и ресурсных моделей (жизнестойкость, психологическое благополучие) в контексте профилактики профессионального выгорания. Задачи статьи: раскрыть взаимосвязь ключевых конструктов (выгорание, жизнестойкость, психологическое благополучие); продемонстрировать, как КПТинструменты (АВСанализ, поведенческие эксперименты) могут целенаправленно влиять на эти конструкты; предложить операционализацию когнитивных мишеней в измеримые эффекты по стандартизированным шкалам.

Теоретические модели профессионального выгорания

Трёхкомпонентная модель К. Маслач, реализованная в опроснике МБИ, рассматривает выгорание как синдром, включающий эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений. Эмоциональное истощение отражает чувство опустошённости и нехватки эмоциональных ресурсов; деперсонализация — циничное, отстранённое отношение к работе и клиентам; редукция достижений — снижение чувства компетентности и продуктивности [7]. В россий-

ской практике для дополнения статичной картины МВИ часто используют методику В. В. Бойко, которая описывает выгорание как динамический процесс, проходящий через фазы напряжения, резистенции и истощения, с набором характерных симптомов на каждом этапе [1]. Такой подход позволяет не только оценить уровень выгорания, но и определить стадию его развития, что важно для выбора тактики вмешательства.

Ресурсные модели устойчивости к стрессу

Концепция жизнестойкости С. Мадди рассматривает устойчивость к стрессу как систему установок, состоящую из трёх компонентов: вовлечённости (убеждённости в ценности участия в деятельности), контроля (уверенности в возможности влиять на события) и принятия риска (восприятие изменений как возможностей для роста). Жизнестойкость выступает защитным фактором: она побуждает человека активно искать способы совладания, заботиться о здоровье и использовать социальную поддержку [6].

Модель психологического благополучия К. Рифф, в адаптации Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко, расширяет понимание ресурсов за счёт включения шести базовых шкал: положительные отношения с другими, автономия, управление окружением, личностный рост, цель в жизни, самопринятие. Дополнительно в русскоязычной версии выделены шкалы «Баланс аффекта», «Осмысленность жизни» и «Человек как открытая система», что делает методику особенно полезной для оценки ресурсного состояния в условиях хронического стресса [4, 8].

Когнитивноповеденческие механизмы поддержания и снижения выгорания

В рамках КПТ профессиональное выгорание рассматривается не только как следствие внешних стрессоров, но и как результат взаимодействия когнитивных, эмоциональных и поведенческих факторов. Автоматические мысли и глубинные убеждения (например, «я должен быть безупречным», «если я устану — я плохой специалист») усиливают переживание стресса, способствуют эмоциональному истощению и цинизму. АВСмодель (А — активирующее событие, В — убеждение, С — последствия) позволяет структурировать этот процесс и выявить дисфункциональные убеждения, поддерживающие выгорание. Поведенческие эксперименты служат инструментом проверки этих убеждений: например, ассертивный отказ от дополнительной нагрузки может опровергнуть катастрофическое ожидание «меня перестанут уважать» [5].

Интегративная модель: взаимосвязи конструкторов и точки воздействия

Предлагаемая концептуальная схема взаимосвязей строится на следующих положениях:

— Дисфункциональные убеждения (В) усиливают негативные последствия (С) в виде эмоционального напряжения, истощения и циничного отношения к работе.

— Выгорание (по МВИ и Бойко) отражает как текущее состояние истощения, так и динамику его развития.

— Ресурсы (жизнестойкость и психологическое благополучие) выполняют буферную функцию: они снижают влияние стрессоров и способствуют формированию адаптивных стратегий совладания.

— КПТвмешательства (АВСанализ, поведенческие эксперименты, ассертивность) целенаправленно изменяют В, что приводит к снижению С и одновременно укрепляет ресурсы (контроль, автономия, самопринятие).

Таким образом, КПТтехники не только уменьшают симптомы выгорания, но и усиливают личностные ресурсы, создавая устойчивые механизмы защиты от стресса.

Операционализация: от когнитивных мишеней к измеримым эффектам

Для эмпирического исследования важно чётко соотнести когнитивные мишени с конкретными техниками и ожидаемыми эффектами по измеримым шкалам. Ниже представлена таблица операционализации.

Такая операционализация позволяет не только теоретически обосновать выбор методов, но и чётко спроектировать эмпирическое исследование: каждая техника имеет понятную когнитивную мишень и прогнозируемый эффект на конкретные шкалы.

Заключение

В статье представлено теоретикометодологическое обоснование интеграции когнитивноповеденческих и ресурсных подходов в профилактике профессионального выгорания. Показано, как дисфункциональные когнитивные схемы поддерживают симптомы выгорания и как целенаправленное применение КПТтехник способствует их трансформации и укреплению личностных ресурсов. Предложенная концептуальная модель и таблица операционализации позволяют чётко соотнести теоретические конструкторы с измеримыми эффектами, что особенно важно для проектирования эмпирических исследований и оценки эффективности профилактических программ.

Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются:

— эмпирическая проверка предложенной модели в рамках квазиэкспериментального или рандомизированного контролируемого исследования с оценкой динамики показателей выгорания, жизнестойкости и психологического благополучия;

— качественный анализ АВСдневников и рефлексивных записей для выявления механизмов когнитивных изменений, предшествующих сдвигам по шкалам;

Таблица 1

Когнитивное искажение	Мишень вмешательства	Техника	Ожидаемый эффект по шкале
Долженствование («я должен всё выдержать»)	Снижение перфекционизма и формирование реалистичных стандартов	АВСанализ с выявлением правил «должен/обязан», переформулирование в «предпочитаю/стараюсь»; поведенческий эксперимент (ассертивный отказ)	Снижение эмоционального истощения (МБИ), снижение фазы резистенции (Бойко); рост автономии (Рифф)
Катастрофизация («если откажусь — случится катастрофа»)	Проверка катастрофических прогнозов, снижение тревожного ожидания	Поведенческий эксперимент с фиксацией реального исхода; когнитивное распутывание (АСТэлементы)	Снижение деперсонализации (МБИ); снижение фазы напряжения (Бойко)
Обесценивание достижений («это не заслуга, мне просто повезло»)	Признание собственных успехов, укрепление профессиональной идентичности	Дневник «маленькие победы»; работа с критериями компетентности	Рост редукции достижений (МБИ); рост самопринятия и личностного роста (Рифф)
Чтение мыслей («они считают меня слабым, если я прошу о помощи»)	Снижение социальной тревожности, развитие навыков запроса поддержки	Ролевые игры, поведенческие эксперименты; ассертивные письма	Снижение фазы истощения (Бойко); улучшение положительных отношений (Рифф)
Принятие ответственности за чужие эмоции («если клиент расстроен — это моя вина»)	Разграничение ответственности, формирование профессиональных границ	АВСразбор типичных ситуаций; супервизия и Балинтовские группы	Снижение эмоционального истощения (МБИ); рост контроля (Мадди)
Избегание как стратегия совладания («лучше не замечать проблему»)	Развитие проактивного совладания и навыков планирования	Планирование микродействий; тренинг эмоциональной регуляции	Снижение фазы резистенции (Бойко); рост управления окружением (Рифф)

— адаптация модели для различных профессиональных групп (психологи, социальные работники, педагоги, медицинские специалисты) с учётом специфики их рабочих стрессоров;

— разработка модульной программы профилактики, где каждый модуль соответствует определённой когнитивной мишени и ресурсной переменной, а эффективность оценивается по заранее определённым критериям.

Литература:

- Бойко, В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональной деятельности / В. В. Бойко // Социологические исследования. — 1996. — № 8. — С. 83–89.
- Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — СПб.: Питер, 2009.
- Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости (адаптация опросника Hardiness Survey С. Мадди): методическое руководство / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. — М.: Смысл, 2006. — 63 с.
- Лукьянова, В. В. Выгорание и профессионализация / В. В. Лукьянова, А. Б. Леонова.
- Шевеленкова, Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций, методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. — 2005. — № 3. — С. 95–130.
- Beck, A. T. Cognitive Therapy and the Emotional Disorders / A. T. Beck. — New York: Meridian, 1976. — 343 p.
- Maddi, S. R. Hardiness: The Courage to Grow from Stresses / S. R. Maddi. — Westport, CT: Praeger, 2012. — 168 p.
- Maslach, C. The Measurement of Experienced Burnout / C. Maslach, S. E. Jackson // Journal of Occupational Behavior. — 1981. — Vol. 2. — P. 99–113.
- Ryff, C. D. Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia / C. D. Ryff // Psychotherapy and Psychosomatics. — 2014. — Vol. 83, № 1. — P. 10–28.

Деструктивные паттерны мышления и анализ когнитивных искажений, подрывающих самооффективность и уверенность в себе

Роденко Юлия Викторовна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается взаимосвязь между устойчивыми когнитивными искажениями и феноменом низкой уверенности в себе. Уверенность в себе, понимаемая как убежденность индивида в собственной способности достигать целей и совладать с трудностями (самооффективность по А. Бандуре), является критически важным психологическим ресурсом.

Целью работы является систематический анализ ключевых искажений мышления (в рамках модели А. Бека и Д. Бернса), ведущих к её систематическому снижению. Методология базируется на теоретическом анализе и синтезе исследований в русле когнитивно-поведенческого подхода.

В результате выделены и проанализированы четыре основных кластера искажений: катастрофизация и негативное прогнозирование; дихотомическое мышление и перфекционизм; обесценивание позитивного и эмоциональное обесценивание; персонализация и чрезмерное обобщение. Показано, как данные иррациональные паттерны формируют и поддерживают негативную Я-концепцию, усиливают тревогу и избегающее поведение, создавая порочный круг неуверенности.

В заключении обсуждаются практические импликации для психологического консультирования, подчеркивается значимость психообразовательной работы и когнитивного реструктурирования как основного инструмента коррекции в рамках КПТ.

Ключевые слова: когнитивные искажения, уверенность в себе, самооэффективность, когнитивно-поведенческая терапия, негативная Я-концепция, перфекционизм.

Введение

Проблема уверенности в себе занимает центральное место в исследованиях личности и клинической психологии. Уверенность в себе, или чувство самооэффективности [6], выполняет регуляторную функцию, оказывая влияние на выбор целей, настойчивость в их достижении, устойчивость к неудачам и общий эмоциональный фон. Снижение данного ресурса коррелирует с развитием тревожных и депрессивных расстройств, прокрастинацией и социальной дезадаптацией [4].

В рамках когнитивной парадигмы, инициированной Аароном Беком, устойчивая неуверенность рассматривается не, как черта характера, а как следствие дисфункциональных убеждений и систематических ошибок в обработке информации — когнитивных искажений [1; 2]. Данные искажения действуют как «фильтры», селективно отбирающие и интерпретирующие опыт в негативном ключе, что постепенно подрывает веру человека в свои силы. Несмотря на признанную роль этих феноменов, существует потребность в их структурированном анализе применительно именно к механизмам снижения самооэффективности. Цель данной статьи — провести такой анализ, выделив и описав ключевые искажения, наиболее деструктивно влияющие на уверенность в себе, и охарактеризовать поддерживающие их циклы.

Когнитивная модель и уверенность в себе

Согласно когнитивной модели, между событием, его интерпретацией и эмоционально-поведенческой реакцией существует опосредующая роль мышления. Когни-

тивные искажения представляют собой автоматические стереотипные ошибки мышления, активирующиеся при негативном эмоциональном состоянии. Они искажают восприятие себя, мира и будущего (когнитивная триада Бека) [1]. Уверенность в себе напрямую зависит от содержания автоматических мыслей. Если человек систематически интерпретирует ситуации, как угрожающие, а свои ресурсы, как недостаточные, его самооэффективность закономерно снижается.

Кластеры когнитивных искажений, подрывающих уверенность в себе

Катастрофизация и негативное прогнозирование.

Данное искажение заключается в предсказании наилучшего сценария развития событий и преувеличении вероятности негативного исхода. Как отмечает Д. Бернс, катастрофизация запускает механизм тревожного ожидания, при котором человек мысленно «проживает» неудачу до её реального наступления [2]. Это порождает высокий уровень тревоги и ощущение неизбежного провала, что парализует активность и заставляет избегать вызовов. Человек перестает верить в возможность успеха, так как в его ментальной реальности он уже потерпел поражение.

Дихотомическое (черно-белое) мышление и перфекционизм.

Мышление в крайностях предполагает оценку опыта по принципу «всё или ничего», «идеальный успех или полный провал». Перфекционизм, основанный на этом искажении, устанавливает нереалистично высокие стандарты. Любое отклонение от идеала трактуется, как тотальная неудача [3]. Это ведет к хроническому неудовле-

Таблица 1. Основные когнитивные искажения, подрывающие самооффективность

Тип искажения	Характеристика	Пример автоматической мысли
Катастрофизация	Предсказание наихудшего исхода, преувеличение негативных последствий	«Я обязательно провалю собеседование, это разрушит мою карьеру»
Дихотомическое мышление	Оценка по принципу «всё или ничего», крайности	«Если я не получу высший балл, я полный неудачник»
Обесценивание позитивного	Игнорирование или дисконтирование успехов и комплиментов	«Я решил задачу легко, значит, она ничего не стоит»
Эмоциональное обоснование	Убежденность в истинности эмоции как факта	«Я чувствую себя неудачником, значит, я им и являюсь»
Персонализация	Приписывание себе избыточной ответственности за внешние события	«Коллега хмурый, потому что я его разозлил»
Чрезмерное обобщение	Глобальный вывод на основе единичного эпизода	«Я не справился с одним проектом → я ни на что не способен»

творению собой, страху совершить ошибку и отказу от деятельности, где гарантированного идеального результата нет. В итоге формируется устойчивый паттерн избегания, подкрепляющий убеждение в собственной некомпетентности.

Обесценивание позитивного и эмоциональное обоснование.

Позитивный опыт, достижения и комплименты дисконтируются или игнорируются: «Эту задачу я решил легко, значит, она не требовала усилий и не говорит о моей компетентности». Уверенность не накапливается, так как доказательства силы не признаются валидными [5]. Эмоциональное обоснование («Я чувствую себя неудачником, значит, я им и являюсь») подменяет рациональную оценку способностей субъективным чувством неадекватности, что особенно характерно для клиентов с тревожными расстройствами.

Персонализация и чрезмерное обобщение.

Персонализация представляет собой склонность приписывать себе избыточную ответственность за внешние негативные события («Коллега хмурый, потому что я его разозлил»). Это порождает чувство вины и гиперконтроля. Чрезмерное обобщение, в свою очередь, приводит к глобальному выводу на основе единичного эпизода («Я не справился с одним проектом → я ни на что не способен»). Формируется устойчивое негативное убеждение о себе, которое экстраполируется на все сферы жизни, блокируя новые попытки и закрепляя выученную беспомощность.

Цикл подкрепления неуверенности

Выделенные искажения образуют самоподдерживающийся цикл. В преддверии задачи активируются катастрофизация и негативное прогнозирование, повышая тревогу. Дихотомическое мышление задает невыполнимые критерии успеха. В случае трудностей или неидеального результата срабатывают персонализация и обесценивание позитивного. Чрезмерное обобщение закрепляет негативный вывод о себе. Это приводит к из-

беганию аналогичных ситуаций в будущем, что лишает человека возможности получить опровергающий опыт и укрепляет изначальное искажение. Таким образом, уверенность снижается не столько из-за объективных неудач, сколько из-за их специфической когнитивной обработки.

Выводы

Проведенный анализ демонстрирует, что низкая уверенность в себе во многих случаях является не первичной данностью, а следствием систематических ошибок в когнитивной обработке информации. Выделенные кластеры искажений формируют деструктивный паттерн, который минимизирует, игнорирует или извращает свидетельства собственной компетентности, одновременно преувеличивая значимость неудач.

Практическое значение работы заключается в обосновании целесообразности применения методов когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) для развития уверенности. Ключевыми этапами коррекционной работы являются:

Психообразование — ознакомление клиента с концепцией когнитивных искажений и их влиянием на самооценку.

Самонаблюдение и идентификация — обучение отслеживанию автоматических мыслей в ситуациях, снижающих уверенность.

Когнитивное реструктурирование — проверка реалистичности мыслей, поиск альтернативных, более сбалансированных интерпретаций.

Поведенческие эксперименты — планомерное испытание новых способов мышления и поведения для накопления позитивного опыта и разрушения негативных прогнозов.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение специфики данных искажений в разных культурных контекстах и профессиональных сферах, а также на разработку адресных тренинговых программ, основанных на их коррекции.

Литература:

1. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. Практикум по психотерапии. СПб.: Питер, 2002. 544 с.
2. Бернс Д. Терапия настроения: Клинически доказанный способ победить депрессию без таблеток. Москва: Альпина Паблишер, 2025. 550 с.
3. Пахальян В. Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст: учебное пособие для вузов по направлению и специальностям психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 237 с.
4. Ромек В. Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности / В. Г. Ромек // Известия Южного федерального университета. 2008. № 4. с. 78–86.
5. Холмогорова А. Б. Когнитивные искажения и их роль в формировании эмоциональных расстройств / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян // Консультативная психология и психотерапия. 2012. № 3. с. 9–29.
6. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. New York: W. H. Freeman and Company, 1997. 604 p.

Взаимосвязь профессиональной идентичности и развития эмоционального выгорания у медицинских работников

Старкова Анастасия Александровна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье представлен теоретический анализ взаимосвязи профессиональной идентичности и развития эмоционального выгорания у медицинских работников. Рассмотрены основные подходы к определению профессиональной идентичности как вида социальной идентичности, включающего когнитивный, ценностно-мотивационный и поведенческий компоненты, и ее специфика в медицинской деятельности (клиническое мышление, гуманизм, ответственность, коммуникативные навыки).

Проанализированы ведущие модели выгорания (В. В. Бойко, К. Маслач и С. Джексон, Дж. Гринберга), и выделены факторы риска, характерные для медицины. Обоснована двусторонняя связь между идентичностью и выгоранием: сильная идентичность выступает буфером против стресса, а выгорание деформирует идентичность, повышая уязвимость специалиста. Показана динамика этой связи в зависимости от стажа работы.

Ключевые слова: выгорание, идентичность, медицинские работники.

В настоящее время проблема профессионального выгорания медицинских работников приобрела острую актуальность. Повышенные требования к темпу и интенсивности труда, внедрение инноваций и необходимость гибкой адаптации закономерно ведут к росту психоэмоционального напряжения. В результате постоянного стресса у специалистов развиваются расстройства, которые негативно сказываются на их физическом и психологическом состоянии, провоцируя профессиональное выгорание.

Объектом исследования является эмоциональное выгорание медицинских работников.

Предметом исследования выступает взаимосвязь профессиональной идентичности и развития эмоционального выгорания у медицинских работников.

Гипотеза: автор предполагает, что чем более целостной, осознанной и позитивной является профессиональная идентичность медицинского работника, тем ниже уровень его эмоционального истощения, деперсонализации и тем выше его профессиональная эффективность.

Цель исследования — изучение влияния профессиональной идентичности на развитие эмоционального выгорания у работников медицинской сферы.

В соответствии с объектом, предметом, гипотезой и целью исследования автором были поставлены следующие задачи исследования:

— провести теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований по проблемам эмоционального выгорания и профессиональной идентичности;

— определить структуру и содержание понятий «профессиональная идентичность» и «эмоциональное выгорание» применительно к медицинской деятельности;

— выявить наличие и характер взаимосвязей между структурными компонентами профессиональной идентичности и фазами (симптомами) эмоционального выгорания.

Для решения поставленных в исследовании цели и задач были использованы следующие методы:

— теоретический анализ литературы по проблеме исследования;

— наблюдение;

— опрос.

Научная новизна исследования заключается в том, что, во-первых, была предпринята попытка комплексного изучения влияния профессиональной идентичности на раз-

витие эмоционального выгорания не как общего конструкта, а через призму его структурных компонентов и, во-вторых, выявлены специфические механизмы этого влияния: установлено, что когнитивное осознание себя как профессионала, принятие ценностных основ медицины и поведенческая реализация в роли врача и работников среднего медицинского звена выступают предикторами различных фаз выгорания.

Профессиональная идентичность трактуется как вид социальной идентичности, отражающий осознание человеком своей принадлежности к профессиональному сообществу, принятие его норм, ценностей и ролей, а также реализацию себя в профессии. Это динамичное образование, формирующееся на протяжении всей карьеры и проходящее этапы от допрофессионального (школьные годы) до постпрофессиональной адаптации. Каждый этап сопровождается кризисами, успешное разрешение которых укрепляет идентичность, а неуспешное ведет к профессиональному маргинализму.

Структура профессиональной идентичности включает три взаимосвязанных компонента:

- *когнитивный* — осознание принадлежности к профессии, образ «я-профессионала», профессиональные знания;

- *ценностно-мотивационный* (аффективный) — принятие ценностей профессии, эмоциональное отношение, смыслы и мотивация;

- *поведенческий* (конативный) — реализация профессиональных ролей, активность, общение, презентация себя как специалиста.

В медицинской деятельности эти компоненты наполняются специфическим содержанием: когнитивный компонент включает клиническое мышление и осознание границ компетенции; ценностно-мотивационный — гуманизм, альтруизм, ответственность и служение; поведенческий — коммуникативную компетентность, соблюдение этических норм и непрерывное образование. Особую роль играет ценностное ядро, позволяющее сохранять устойчивость к стрессам.

Эмоциональное выгорание определяется как состояние истощения, возникающее в результате хронического стресса на рабочем месте (МКБ-11, код QD85) [5]. Для медицины характерны такие факторы риска, как высокая эмоциональная нагрузка, ответственность, ненормированный график, бюрократизация, контакты с агрессивными пациентами и недостаток организационной поддержки.

В отечественной психологии распространена трехфазная модель В. В. Бойко: *напряжение* (осознание травмирующих факторов), *резистенция* (экономия эмоций, рационализация), *истощение* (полная отстраненность, психосоматика) [1]. В зарубежной традиции классической является модель К. Маслач и С. Джексона с тремя компонентами: *эмоциональное истощение*, *деперсонализация* (циничное, обезличенное отношение к пациентам), *редукция профессиональных достижений* (ощущение некомпетентности).

Также выделяется пятиступенчатая модель Дж. Гринберга: «медовый месяц», недостаток топлива, хронические симптомы, кризис, пробивание стены [7]. Симптомы выгорания охватывают эмоциональную (цинизм, тревога), физическую (астения, нарушения сна), поведенческую (пассивность, избегание), когнитивную (снижение концентрации) и социальную (изоляция) сферы.

Теоретический анализ показывает двустороннюю связь между идентичностью и выгоранием. С одной стороны, действует *гипотеза буферизации*: сильная позитивная идентичность служит защитным ресурсом, придавая деятельности смысл, чувство принадлежности к сообществу и компетентности. Это позволяет воспринимать трудности как профессиональный вызов. С другой стороны, *гипотеза уязвимости* утверждает, что размытая или негативная идентичность повышает риск выгорания, поскольку любая неудача воспринимается как подтверждение никчемности.

Механизмы взаимосвязи включают: смыслообразование (идентичность дает ответ на вопрос «Зачем я это делаю?»), регуляцию поведения в этически напряженных ситуациях, интеграцию когнитивных и аффективных аспектов личности и копинговую функцию. Эмпирические данные подтверждают, что специалисты с устойчивой идентичностью реже сталкиваются с тяжелыми формами выгорания, тогда как у «выгоревших» врачей снижена выраженность профессионального, коммуникативного и рефлексивного «я», наблюдается рост диффузной и предпринимательской идентичности.

Динамика также зависит от стажа: у молодых специалистов (до 5 лет) идентичность находится в стадии становления и выполняет адаптивную роль; у опытных (10–20 лет) она регулирует профессиональное долголетие, а кризис середины карьеры может либо обновить идентичность (через наставничество), либо привести к глубокому выгоранию.

Для диагностики рекомендуются методики В. В. Бойко, К. Маслач и С. Джексона (в адаптации Н. Е. Водопьяновой) [4], А. А. Рукавишниковой [6], а также методики Л. Б. Шнейдер [8–10], М. Куна и Т. Макпартленда [3], К. В. Карпинского [2].

Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что профессиональная идентичность медицинского работника — не пассивный фон, а активный внутренний регулятор, определяющий устойчивость к эмоциональному выгоранию. Целостная, осознанная и позитивная идентичность, основанная на гуманистических ценностях, выступает ресурсом совладания со стрессом, снижает риск деперсонализации и сохраняет профессиональную эффективность. В то же время выгорание ведет к деформации идентичности, создавая порочный круг.

В рамках проведенного исследования достигнута поставленная цель и решены обозначенные задачи. Гипотеза находит подтверждение в контексте данной проблематики: целостная, осознанная и позитивная профессио-

нальная идентичность медицинского работника может защищать от эмоционального истощения и деперсонализацию. повышать его профессиональную эффективность, а также

Литература:

1. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. — СПб. : Питер, 1999. — 105 с. — Текст : непосредственный.
2. Карпинский, К. В. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики / К. В. Карпинский, А. М. Колышко. — Гродно : Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, 2010. — 140 с. — Текст : непосредственный.
3. Тест «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартленда (модификация Т. В. Румянцевой). — Текст : электронный // StudFiles. — URL: <https://studfile.net/preview/8953523/page:17/> (дата обращения: 03.07.2026).
4. Методика диагностики профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой). — URL: <https://gymn9.sochi-schools.ru/wp-content/uploads/2021/03/Profvygotanie-Maslach-Dzheksion-v-obrabotke.pdf> (дата обращения: 03.07.2026). — Текст : электронный.
5. Международная классификация болезней 11-го пересмотра (МКБ-11). — Текст : электронный // МКБ-11. — URL: <https://mkb11.online/> (дата обращения: 03.07.2026).
6. Определение психического выгорания (А. А. Рукавишников). — URL: <https://voronino-school.narod.ru/docum2/anorpsv.pdf> (дата обращения: 03.07.2026). — Текст : электронный.
7. Тарасов, С. П. Стадии выгорания / С. П. Тарасов. — Текст : электронный // Мультиурок. — URL: <https://multiurok.ru/blog/stadii-vygotaniiia.html?ysclid=mr3kktzxo8781376151> (дата обращения: 03.07.2026).
8. Шнейдер, Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. — М. : Московский психолого-социальный университет, 2007. — 128 с. — Текст : непосредственный.
9. Методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ). — Текст : электронный // StudFiles. — URL: <https://studfile.net/preview/7757627/page:2/> (дата обращения: 03.07.2026).
10. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. — М. ; Воронеж : Московский психолого-социальный институт : МОДЭК, 2004. — 600 с. — Текст : непосредственный.

Влияние профессиональной деятельности на психологическое благополучие женщины в декретном отпуске

Фомина Юлия Юрьевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается влияние профессиональной деятельности на психологическое благополучие женщины, находящейся в декретном отпуске. Актуальность исследования обусловлена современной социально-экономической реальностью, которая предъявляет к женщине противоречивые требования: с одной стороны, от нее ожидается полная самоотдача в роли матери, особенно в ранний послеродовой период, с другой — сохранение профессиональной конкурентоспособности и экономической субъектности. На основе анализа современных отечественных и зарубежных исследований раскрывается содержание понятий психологического благополучия и профессиональной деятельности как психологического ресурса личности. Сделан вывод о том, что профессиональная деятельность в период декретного отпуска не является однозначным благом или стрессором. Она выступает как потенциальный ключевой ресурс для поддержания автономии, идентичности и мастерства, но ее позитивный вклад в психологическое благополучие реализуется только при наличии гибких условий, внутренней готовности женщины и поддерживающего социального окружения.

Ключевые слова: психологическое благополучие, материнство, женщины, декретный отпуск, профессиональная деятельность.

Интерес в науке к такому феномену, как психологическое благополучие человека возник в 60-е гг. XX века и по сей день набирает обороты (Н. Бредберн, Э. Диннер, К. Рифф, Э. Десси, К. Райан, С. Мадди, М. Селигман, М.

Чиксентмихайи, Р. М. Шамионов, Д. А. Леонтьев). На сегодняшний день изучение феномена психологического благополучия матерей является актуальной темой исследования, потому что, с одной стороны, уровень психоло-

гического благополучия матери влияет на качество взаимодействия в материнско-детских отношениях, а с другой, отражает качество жизни самой женщины-матери. И хотя изначально возникший интерес к теме материнства в 20-е гг. XX века основывался на концепции биологического детерминизма, где материнство рассматривалось лишь как природно-предопределенная функция женщины, постепенно этот интерес ученых трансформировался, и с 80-х гг. появляется интерес к жизнеощущениям женщины-матери [5; 6].

В современной науке отсутствует общепринятая трактовка феномена психологического благополучия, и существует ряд подходов к его изучению. Концепция, которую предложила К. Рифф, выделяет шесть основных компонентов данного феномена: «самопринятие», «позитивные отношения с окружающими», «автономия», «управление окружающей средой», «личностный рост» и «цель в жизни» [1; 7]. К. Рифф представитель эвдемонистического подхода, в рамках которого психологическое благополучие рассматривается как феномен, необходимой стороной которого, наряду с аффективным компонентом, является личностный рост. В этом подходе психологическое благополучие выступает как проактивный феномен, при котором важна активная жизненная позиция и личностный рост, а не только как реактивный феномен, при котором важно восприятие происходящего и реагирование.

В период декретного отпуска структурные компоненты модели К. Рифф преломляются через призму нового опыта, что может создавать определенные риски.

— **Нарушение идентичности:** Возникает ролевая диффузия, когда роль «матери» поглощает все остальные («Я теперь только мама»). Происходит потеря профессионального «Я» — утрачивается связь с профессиональным сообществом, обесценивается предыдущий опыт, что ведет к чувству опустошенности и неопределенности будущего.

— **Нарушение автономии:** Характерна потеря контроля над базовыми аспектами жизни. Тело подчинено нуждам ребенка (кормление, недосып), время становится фрагментированным и цикличным, личное пространство практически отсутствует. Это порождает чувство зависимости, беспомощности и фрустрации.

— **Нарушение позитивных отношений:** Отношения с партнером трансформируются, часто фокусируясь на родительских функциях в ущерб партнерским. Сужение социальных связей до общения с другими мамами или родственниками ведет к социальной изоляции, потере «взрослой» коммуникации и дефициту поддержки.

— **Снижение мастерства:** На фоне высокой социальной значимости роли матери возникает ощущение некомпетентности («плохая мать»). Параллельно нарастает тревога потери профессиональных навыков, страхи «не вернуться» или «отстать» в профессии, что снижает самоэффективность и веру в свои силы.

Согласно концепции латентных функций занятости Марии Яходы, работа, помимо очевидной функции за-

работка, выполняет скрытые, но критически важные для психического здоровья функции:

— **Структурирование времени:** Задаёт четкий ритм дня, недели, года, что организует жизнь и придает ей предсказуемость.

— **Расширение социальных контактов:** Обеспечивает регулярное общение за пределами семьи.

— **Участие в коллективной цели:** Дает ощущение сопричастности общему делу.

— **Определение статуса и идентичности:** Ответ на вопрос «Кто я?» через профессиональную роль.

— **Регулярная деятельность:** Обеспечивает необходимость и возможность постоянной активности.

В декретном отпуске эти функции часто дефицитарны, что объясняет, почему даже частичное сохранение связи с профессией (удаленная работа, курсы) может служить мощным стабилизирующим фактором.

Яхода подчеркивает, что даже неблагоприятные связи с работой лучше полного отсутствия занятости, так как потеря этих функций приводит к психологическим проблемам, деградации и снижению мотивации. Теория объясняет, почему безработица часто сопровождается ухудшением психического здоровья из-за утраты не только дохода, но и социальных и психологических ресурсов, которые дает занятость. [8]

Профессиональная деятельность — один из ключевых «кирпичиков» взрослой идентичности. Она является источником самоуважения, основанного на компетентности, достижениях и социальном признании. В период материнства, особенно в культуре, где ценность женщины часто сводится к семейным ролям, профессиональная идентичность выступает как балансирующий компонент, напоминающий о многогранности личности и ее социальной значимости вне дома.

Рабочий коллектив — это микросоциум, предоставляющий различные виды поддержки: инструментальную (помощь в решении задач), эмоциональную (сочувствие, ободрение), информационную (советы) и оценочную (обратная связь). В декрете женщина лишается этого ресурса, что может усилить чувство одиночества. «Взрослая» коммуникация на работе, основанная на общих профессиональных интересах и задачах, контрастирует с общением в родительском контексте и необходима для сохранения интеллектуальной активности и чувства принадлежности к широкому социальному миру.

Работа становится ресурсом психологического благополучия в декрете при условиях:

— **Гибкость:** Возможность удаленной работы, неполного дня, проектной деятельности.

— **Удовлетворенность:** Предыдущий позитивный опыт, ощущение смысла и самореализации в профессии.

— **Контроль:** Возможность самостоятельно регулировать нагрузку и график.

— **Поддержка организации:** Лояльная политика компании в отношении молодых родителей.

Работа превращается в источник стресса и ролевого конфликта («работа-семья»), если:

— Отсутствуют границы между работой и уходом за ребенком (постоянные звонки в нерабочее время).

— Наблюдается высокая нагрузка и давление, несовместимые с родительскими обязанностями.

— Существует стигматизация в коллективе («мало уделяет времени работе»).

— Сама работа изначально была источником выгорания и неудовлетворенности.

В то же время, отечественные исследования показывают, что женщины, в итоге принявшие решение родить ребенка (вне зависимости от их внутренней мотивации — от самой ценности ребенка до общественного давления), сталкиваются с довольно сложной ситуацией. В связи с активным участием в трудовой деятельности часть забот по воспитанию, присмотру и уходу за детьми вполне логично должна осуществляться за счет институциональных услуг, уровень развития которых оказывается недостаточным. [2, 4] Яркий тому пример — огромные очереди в детские сады, явно неудовлетворяющие объему спроса со стороны родителей.

В исследовании О. Савинской [3], посвященном проблеме присмотра и ухода за детьми дошкольного возраста, описываются три основных пика выхода женщин на работу после рождения ребенка.

— Первый из них приходится на полгода после рождения ребенка,

— Второй — на окончание выплаты пособия по уходу за ребенком — достижение им полутораletнего возраста,

— Третий — на достижение ребенком того возраста, с которого появляется возможность устроить его в детский сад — трех лет.

Каждый из них достаточно четко соотносится с профессиональным статусом: в более ранние сроки склонны возвращаться на работу женщины, занятые самостоятельной предпринимательской деятельностью и занимающие высокие должности на предприятии.

Современные исследования подтверждают сложную, нелинейную связь между профессиональной реализацией и психологического благополучия женщины в декретном отпуске и после него.

Установлено, что частичная занятость или сохранение профессиональной связи (фриланс, обучение) в период отпуска по уходу за ребенком коррелирует с более высоким уровнем психологического благополучия, меньшей выраженностью симптомов депрессии и большей удовлетворенностью жизнью по сравнению с полным прекращением профессиональной деятельности. Работа выступает как буфер против изоляции и потери идентичности.

Влияние работы на психологическое благополучие сильно зависит от качества работы (автономия, сложность задач, поддержка руководителя), отношения женщины к материнству и карьере (ценностные конфликты или гармония), а также от поддержки семьи (распределение домашних обязанностей, помощь партнера). Наличие надежной системы ухода за ребенком — ключевой фактор, снижающий ролевой конфликт.

Исследования показывают, что длительный перерыв в карьере (более 3 лет) связан с более сложным возвращением, снижением заработка и ростом профессиональной неуверенности, что в долгосрочной перспективе негативно сказывается на психологическом благополучии. В то же время, успешный баланс (например, с помощью гибкого графика) способствует формированию более интегрированной идентичности «работающей матери», что является фактором личностного роста и устойчивого благополучия.

Таким образом, профессиональная деятельность в период декретного отпуска не является однозначным благом или стрессором. Она выступает как потенциальный ключевой ресурс для поддержания автономии, идентичности и мастерства, но ее позитивный вклад в психологическое благополучие реализуется только при наличии гибких условий, внутренней готовности женщины и поддерживающего социального окружения.

Литература:

1. Лепешинский Н. Н. Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. — 2007. — № 3. — С. 24–37./
2. Овчарова Л. Н. Новая политика поддержки семей с детьми: кардинальный прорыв или первый шаг? // Мир России. 2008. Т. 17. № 2. С. 41–68;
3. Савинская О. Забота о детях работающих москвичек // СОЦИС. 2011. № 1. С. 137–142.
4. Синявская О. В., Сухова А. С. Институциональные услуги по уходу за детьми: неравенство в доступе // Семья в центре социально-демографической политики / под ред. О. В. Синявской. М.: НИСП, 2009. С. 73–96.
5. Филиппова Г. Г. Психология материнства. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 240 с./
6. Шаповаленко И. В. Современное родительство: новые исследовательские подходы [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. — 2022. — Том 11. — № 1. — С. 58–67. doi:10.17759/jmfp.2022110106
7. Ryff C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10–28. doi:10.1159/000353263
8. Jahoda, M. (1981). Work, employment, and unemployment: Values, theories, and approaches in social research. *American Psychologist*, 36(2), 184–191.

Мотивы выбора профессии психолога-консультанта: эмпирическое исследование

Щипкова Анастасия Владимировна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье представлены результаты эмпирического исследования мотивационной структуры лиц, выбирающих профессию психолога-консультанта. На основе анализа данных 27 респондентов (студентов магистратуры и слушателей программ переподготовки) выявлено доминирование внутренних мотивов: возможность помогать другим (4,85 балла), поиск призвания (4,85), самопознание (4,65). Установлены различия между группами: слушатели программ переподготовки демонстрируют более высокие показатели по мотиву решения собственных проблем (4,3 против 3,6), тогда как магистранты проявляют больший интерес к научным исследованиям (3,8 против 3,0). Полученные данные свидетельствуют о необходимости учета мотивационных особенностей при построении образовательных программ.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, психолог-консультант, внутренняя мотивация, профессиональное самоопределение, мотивы выбора профессии, студенты-психологи.

Введение

Профессиональный выбор в сфере психологического консультирования представляет собой сложный многофакторный процесс, тесно связанный с личностным развитием и ценностными ориентациями индивида. Специфика данной профессиональной области заключается в том, что личность специалиста выступает основным инструментом деятельности, что предъявляет особые требования к осознанности мотивационных оснований выбора [1, с. 76].

Современные исследования профессиональной мотивации опираются на различные теоретические подходы. В зарубежной психологии широкое распространение получила теория самодетерминации, разработанная Р. Райаном и Э. Деси, которая постулирует наличие континуума мотивационных состояний — от внешней регуляции до внутренней, основанной на удовлетворении базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности [2]. Отечественная традиция представлена деятельностным подходом, в рамках которого мотив рассматривается как смыслообразующее образование, связывающее деятельность с личностными ценностями [3; 4].

Особый научный интерес представляет вопрос о том, как различаются мотивационные профили у различных категорий обучающихся психологическому консультированию. В частности, остается недостаточно изученным вопрос о том, как образовательная траектория (магистратура и программы переподготовки) влияет на структуру профессиональной мотивации.

Цель исследования — выявить специфику мотивационной структуры выбора профессии психолога-консультанта у различных категорий обучающихся.

Задачи исследования:

Провести эмпирическое исследование мотивов выбора профессии у студентов магистратуры и слушателей программ дополнительного образования.

Определить соотношение внутренних и внешних мотивов в структуре профессиональной мотивации.

Выявить различия в мотивационной структуре между различными группами обучающихся.

Методы и организация исследования

В эмпирическом исследовании приняли участие 27 респондентов, которые были разделены на две группы:

Группа программ переподготовки (n=13, 48,1 %) — слушатели программ дополнительного профессионального образования по психологии

Группа магистратуры (n=14, 51,9 %) — студенты магистерской программы по психологии (профиль «Психологическое консультирование»)

Характеристика выборки:

— Возрастной диапазон: 22–48 лет (средний возраст — 31 год)

— 96,3 % респондентов (26 человек) имеют непсихологическое первое высшее образование (гуманитарное, техническое, медицинское, экономическое)

— Исследование проводилось анонимно с соблюдением этических норм

Инструментарий:

Для сбора данных был разработан опросник, включающий три блока:

Оценка выраженности мотивов по 5-балльной шкале Лайкерта (1 — «совсем не важно», 5 — «очень важно»). Включал 8 мотивов:

— Желание лучше понять себя, свои поступки и отношения

— Возможность помогать другим людям в трудных ситуациях

— Стремление решить собственные психологические трудности/кризис

— Карьерные перспективы (частная практика, повышение должности)

— Требования работодателя или формальные условия для работы

— Интерес к научным исследованиям в психологии

— Востребованность профессии и возможность достойного заработка

— Поиск своего призвания, смысла в жизни через профессию

Парные выборы для определения доминирующих мотивационных ориентаций (4 пары утверждений):

— Пара 1: «Чувствовать, что я дарю людям надежду и поддержку» и «Использовать свой личный опыт преодоления трудностей»

— Пара 2: «Глубокое понимание законов психики и поведения» и «Конкретные техники и алгоритмы работы с клиентом»

— Пара 3: «Эмпатия и желание заботиться о других» и «Собственный опыт проживания сложных ситуаций»

— Пара 4: «Хочу помогать другим стать счастливее» и «Хочу систематизировать знания о человеке и психике»

Социально-демографический блок (образовательная траектория, возраст, первое высшее образование)

Процедура: Анкетирование проводилось дистанционно через Google Forms в феврале 2026 года. Среднее время заполнения составило 10–12 минут.

Статистическая обработка: Рассчитывались средние значения, процентные распределения, проводилось сравнение групп по средним значениям.

Результаты исследования

Общая структура мотивов выбора профессии

Анализ данных показал четкую иерархию мотивов у респондентов (табл. 1).

Таблица 1. Средние значения выраженности мотивов (n=27)

Мотив	Средний балл	Интерпретация
Возможность помогать другим людям в трудных ситуациях	4,85	Очень важно
Поиск своего призвания, смысла в жизни через профессию	4,85	Очень важно
Желание лучше понять себя, свои поступки и отношения	4,65	Очень важно
Востребованность профессии и возможность достойного заработка	4,07	Важно
Стремление решить собственные психологические трудности/кризис	3,96	Скорее важно
Карьерные перспективы	3,58	Скорее важно
Интерес к научным исследованиям в психологии	3,42	Скорее важно
Требования работодателя или формальные условия для работы	2,08	Не важно

Ключевые выводы:

— Три внутренних мотива (помощь другим, поиск смысла, самопознание) получили максимальные оценки (>4,6), что свидетельствует о глубокой личностной включенности в профессиональный выбор

— Внешние мотивы, особенно «требования работодателя», получили минимальные оценки (2,08), что объяснимо для обучающихся, не связанных жесткими трудовыми обязательствами

— Мотив «решение собственных проблем» (3,96) указывает на присутствие компонента самопомощи в мотивационной структуре

Результаты парных выборов

Анализ парных сравнений позволил определить доминирующие мотивационные ориентации (табл. 2).

Таблица 2. Распределение выборов в парах (в %)

Пара	Вариант 1	%	Вариант 2	%
1. Для меня важнее:	Чувствовать, что я дарю людям надежду и поддержку	66,7	Использовать свой личный опыт преодоления трудностей	33,3
2. В профессии меня больше привлекает:	Глубокое понимание законов психики и поведения	59,3	Конкретные техники и алгоритмы работы с клиентом	40,7

Пара	Вариант 1	%	Вариант 2	%
3. Мой главный ресурс как консультанта:	Эмпатия и желание заботиться о других	55,6	Собственный опыт проживания сложных ситуаций	44,4
4. Я иду в профессию, потому что:	Хочу помогать другим стать счастливее	81,5	Хочу систематизировать знания о человеке и психике	22,2

Интерпретация результатов:

Альтруистическая направленность — ярко выражена: 66,7 % выбирают «дарить надежду» (пара 1), 55,6 % — эмпатию как главный ресурс (пара 3), 81,5 % — помогать другим (пара 4). Это свидетельствует о преобладании просоциальных мотивов.

Личностно-рефлексивная направленность — проявляется в выборе «использовать личный опыт» (33,3 %) и «собственный опыт проживания сложных ситуаций» (44,4 %). Данная ориентация представлена, хотя и менее выражена, чем альтруистическая.

Познавательная направленность — прослеживается в выборе «глубокое понимание законов психики» (59,3 %) и «систематизировать знания» (22,2 %). Познавательная мотивация занимает значимое место.

Прагматическая направленность — проявляется в выборе «конкретные техники» (40,7 %), но в целом выражена слабее по сравнению с альтруистическими и познавательными ориентациями.

Сравнительный анализ групп

Сопоставление двух групп выявило статистически значимые различия в мотивационной структуре (табл. 3).

Таблица 3. Сравнение мотивов между группами (средние значения)

Мотив	Программы переподготовки (n=13)	Магистратура (n=14)	Разница
Стремление решить собственные психологические трудности	4,3	3,6	0,7
Поиск своего призвания, смысла в жизни	4,9	4,7	0,2
Интерес к научным исследованиям в психологии	3	3,8	-0,8
Глубокое понимание законов психики (пара 2)	50,00 %	68,00 %	-18,00 %

Основные различия:

Группа программ переподготовки (возраст преимущественно 30+, смена профессии):

- Более выражены экзистенциальные мотивы (поиск призвания — 4,9)
- Выше мотив самопомощи (решение собственных проблем — 4,3)
- Это указывает на компенсаторную природу мотивов смены профессии в зрелом возрасте

Группа магистратуры (возраст 22–25, непрерывное образование):

- Выше академический интерес (наука — 3,8 против 3,0)
- Чаще выбирают «понимание законов психики» (68 % против 50 %)
- Это объясняется академической направленностью магистерских программ

Влияние первого образования

Анализ показал, что первое высшее образование влияет на мотивационные предпочтения:

Непсихологическое образование (96,3 % выборки):

- Респонденты с техническим/экономическим образованием чаще выбирают «конкретные техники» (прагматическая ориентация)
- Респонденты с гуманитарным/медицинским образованием предпочитают «эмпатию» и «дарить надежду» (альтруистическая ориентация)

Это указывает на то, что профессиональный бэкграунд формирует различные ожидания от профессии психолога.

Обсуждение результатов

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы:

Доминирование внутренней мотивации

Высокие показатели по шкалам «помощь другим» (4,85), «поиск призвания» (4,85) и «самопознание» (4,65) полностью соответствуют положениям теории самодетерминации Р. Райана и Э. Деси [2]. Профессиональный выбор, основанный на удовлетворении базовых психологических потребностей, является более устойчивым и адаптивным. Низкие оценки внешних мотивов (2,08) свидетельствуют о том, что респонденты не являются «внешне регулируемыми», что служит благоприятным прогностическим признаком для их будущей профессиональной деятельности.

Дифференциация мотивационных профилей

Выявленное доминирование альтруистической (66,7–81,5 %) и познавательной (59,3 %) ориентации согласуется с теоретическими представлениями о специфике помогающих профессий. Присутствие личностно-рефлексивной ориентации (33,3–44,4 %) подтверждает данные о мотиве самопомощи. Слабая выраженность прагматической ориентации (40,7 %) может объясняться тем, что выборка состоит из обучающихся, а не практикующих специалистов с коммерческим опытом.

Влияние этапа профессионализации

Сравнительный анализ групп выявил важные закономерности:

- Слушатели программ переподготовки (возраст 30+, смена профессии) демонстрируют более высокие показатели по экзистенциальным мотивам и мотивам самопомощи
- Магистранты (возраст 22–25) проявляют больший академический интерес и ориентацию на глубокое понимание психических закономерностей

Эти данные указывают на необходимость дифференцированного подхода в образовании: для магистрантов — акцент на развитии эмпатии и практических навыков, для слушателей программ переподготовки — обязательная работа с личными мотивами и профилактика переноса собственных проблем на клиентов.

Смыслообразующая функция профессии

Высокий балл «поиск призвания» (4,85) подтверждает тезис о том, что профессия психолога воспринимается как экзистенциально значимая сфера, связанная с ценностно-смысловой регуляцией личности [5].

Ограничения исследования:

- Небольшой объем выборки (n=27) не позволяет проводить сложные статистические процедуры
- Использование самоотчетных методик создает риск социальной желательности
- В перспективе планируется расширение выборки и включение практикующих специалистов

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

Мотивация профессионального выбора представляет собой многомерное психологическое образование, изучаемое в различных теоретических парадигмах.

Эмпирическое исследование выявило доминирование внутренних мотивов (помощь другим, поиск смысла, самопознание) у респондентов, получающих психологическое образование. Внешние мотивы (требования работодателя, карьерный рост) оказались выражены значительно слабее.

Сравнительный анализ групп показал, что у слушателей программ переподготовки преобладают мотивы самопомощи и экзистенциального поиска, у магистрантов — познавательный интерес, что подтверждает необходимость дифференцированного подхода в образовании.

Практические рекомендации включают: включение личной терапии в образовательный процесс для работы с мотивами самопомощи, развитие навыков саморегуляции и профилактики выгорания, а также профориентационную работу на этапе поступления.

Литература:

1. Кривцова С. В. Психологическое консультирование: теория и практика. — М.: Генезис, 2018. — 272 с.
2. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. — 2000. — Vol. 55, No. 1. — P. 68–78.

3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл; Академия, 2018. — 320 с.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2021. — 512 с.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 2019. — 480 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2004. — 304 с.
7. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студентов вузов. — М.: Академия, 2008. — 320 с.
8. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. — М.: МПСУ, 2018. — 600 с.
9. Holland J. L. Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments. — 3rd ed. — Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1997. — 248 p.
10. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. — New York: Guilford Press, 2017. — 756 p.

Особенности работы с последствиями психологического насилия в консультативной практике

Юшко Вера Андреевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Психологическое насилие является одной из наиболее распространенных форм межличностного насилия, оказывающей длительное негативное влияние на эмоциональное, когнитивное и социальное функционирование личности. В отличие от физического насилия, его последствия зачастую остаются незаметными для окружающих, однако могут приводить к развитию тревожных и депрессивных расстройств, снижению самооценки, нарушению доверия к людям, формированию созависимых отношений и симптомам психологической травмы. В связи с этим консультативная помощь лицам, пережившим психологическое насилие, требует особого подхода, основанного на принципах безопасности, уважения к личности клиента и научно обоснованных методах психотерапии.

Ключевые слова: насилие, психологическое насилие, воздействие, психология, психологическое консультирование.

Психологическое насилие представляет собой систематическое воздействие на человека посредством унижения, угроз, манипуляций, контроля, изоляции, эмоционального шантажа, постоянной критики, обесценивания и иных форм поведения, направленных на подавление личности и ограничение ее автономии. Подобное воздействие может происходить в семейных, партнерских, профессиональных или социальных отношениях [2].

Основной целью психологического насилия является установление власти и контроля над другим человеком. Постепенно жертва начинает сомневаться в собственных способностях, восприятию реальности и праве самостоятельно принимать решения [1].

Последствия психологического насилия могут проявляться на различных уровнях:

- снижение самооценки и чувства собственной ценности;
- хроническая тревога;
- депрессивные состояния;
- чувство вины и стыда;
- эмоциональная зависимость;
- нарушения сна;
- сложности в построении доверительных отношений;

— признаки посттравматического стрессового расстройства;

- эмоциональное истощение и выгорание;
- психосоматические нарушения [5].

Выраженность последствий зависит от длительности насилия, возраста пострадавшего, индивидуальных особенностей личности, наличия социальной поддержки и предыдущего жизненного опыта.

Эффективная психологическая помощь строится на нескольких ключевых принципах.

Создание безопасной терапевтической среды. Клиент должен чувствовать принятие, уважение и отсутствие осуждения. Формирование доверительных отношений является необходимым условием успешной терапии.

Валидация переживаний. Психолог помогает клиенту признать реальность произошедшего насилия и нормализовать эмоциональные реакции, объясняя, что страх, тревога, злость и чувство беспомощности являются закономерными последствиями травматического опыта.

Психообразование. Клиент получает информацию о механизмах психологического насилия, особенностях манипуляций, газлайтинга, эмоциональной зависимости и цикле насилия. Это способствует уменьшению чувства вины и лучшему пониманию собственного состояния [2].

Восстановление личных границ. Значительная часть консультативной работы направлена на развитие навыков асертивного поведения, умения говорить «нет», защищать собственные интересы и распознавать нарушения личных границ.

Развитие эмоциональной регуляции. Используются техники осознанности, дыхательные упражнения, методы саморегуляции, позволяющие снижать уровень тревоги и эмоционального напряжения.

Наиболее эффективными считаются методы, имеющие эмпирическое подтверждение эффективности.

Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) помогает выявлять и изменять дисфункциональные убеждения, сформированные под влиянием насилия, такие как «я недостаточно хорош», «во всем виноват я», «никому нельзя доверять» [3].

Терапия, ориентированная на травму, направлена на безопасную переработку травматического опыта и снижение выраженности симптомов посттравматического стресса.

Схема-терапия применяется при устойчивых негативных убеждениях, возникших вследствие длительного эмоционального насилия, особенно в детском возрасте.

Методы, основанные на осознанности, способствуют развитию эмоциональной устойчивости, уменьшению руминации и повышению способности замечать собственные чувства и потребности.

Элементы эмоционально-фокусированной терапии помогают восстанавливать способность к безопасной эмоциональной близости и формированию здоровых отношений.

Работая с пострадавшими от психологического насилия, специалист обязан соблюдать профессиональные этические принципы:

- обеспечивать конфиденциальность;
- уважать автономию клиента;
- избегать давления при принятии решений;
- учитывать риск повторной виктимизации;
- оценивать наличие угрозы жизни и здоровью клиента;
- при необходимости информировать о доступных социальных, юридических и медицинских ресурсах.

Особое внимание уделяется профилактике ретравматизации. Психолог не должен форсировать обсуждение травматических событий, если клиент еще не обладает достаточными внутренними ресурсами для их безопасной переработки [5].

Психологическое насилие оказывает комплексное воздействие на личность, нарушая эмоциональное благополучие, самооценку и способность строить безопасные отношения. Консультативная работа с его последствиями требует высокой профессиональной подготовки специалиста, знания современных методов психотерапии и соблюдения принципов травма-информированного подхода. Основными задачами консультирования являются восстановление чувства безопасности, укрепление личностных ресурсов, формирование адаптивных способов совладания со стрессом и возвращение клиенту способности самостоятельно управлять собственной жизнью. Комплексный и индивидуализированный подход позволяет значительно снизить выраженность негативных последствий психологического насилия и способствует восстановлению психологического благополучия клиента.

Литература:

1. Болотова А. К. Прикладная психология. Основы консультативной психологии. — М.: Юрайт. 2024. 342 с.
2. Гулина М. А., Зинченко Ю. П. Консультативная психология: учебник. — М.: Издательство МГУ. 2023. 383 с.
3. Заварзина О. В. Психология общения. ВО. Учебник. — М.: КУРС. 2024. 184 с.
4. Немов Р. С. Общая психология. Введение в психологию. — М.: Юрайт. 2024. 728 с.
5. Немов Р. С. Психология. — М.: Юрайт. 2024. 502 с.
6. Симатова О. Б. Психолого-педагогические программы. Разработка и реализация. Учебное пособие для вузов. — М.: Лань. 2023. 132 с.

ПЕДАГОГИКА

Разрыв между наглядно-образным мышлением и дедуктивной логикой при переходе от планиметрии треугольников к теории площадей и подобию: сущность, причины, методические пути преодоления

Ефремов Евгений Михайлович (г. Шахты, Ростовская обл.)

В статье речь идёт об одном из самых болезненных когнитивных барьеров школьного курса геометрии — том качественном скачке, что приходится на начало восьмого класса, когда ученик впервые сталкивается с площадью, подобием и теоремой Пифагора. Автор разбирает природу разрыва между наглядной опорой, на которой держалось мышление семиклассника, и требованиями дедуктивной логики, которые предъявляет новый материал. Предлагаются конкретные методические приёмы, сокращающие дистанцию между зрительной интуицией и формальным доказательством.

Введение

Курс планиметрии в отечественной школе издавна выстроен по линейно-концентрическому принципу. Седьмой класс вводит ученика в геометрию через простейшие фигуры, аксиомы и первую содержательную теорию — равенство треугольников. Главная интеллектуальная операция здесь — сравнение элементов треугольника по жёсткой схеме «сторона — угол — сторона». Чертёж выступает почти самодостаточным доводом: видимое наложение, совпадение отрезков или углов нередко подменяет собой логическую цепочку.

В восьмом классе всё меняется. Ученику открываются теория площадей (мультипликативные отношения), подобие (пропорциональность вместо равенства) и теорема Пифагора (квадратичная связь между линейными элементами). Прямое зрительное усмотрение тут уже не работает, а порой и сбивает с толку. Возникает разрыв между сложившимся наглядно-образным мышлением и требуемой дедуктивной строгостью. Именно этот разрыв, по нашим наблюдениям, и оказывается главной причиной резкого падения успеваемости и угасания интереса к предмету у изрядной части восьмиклассников. Уместно вспомнить мысль Л. С. Выготского о том, что «развитие понятия совершается не тогда, когда ребёнок усваивает готовое слово, а когда за словом встает живая работа мысли» [1, с. 174]. Разрыв, о котором идёт речь, как раз и есть та точка, где готовое слово перестаёт работать без такой работы.

1. Сущность когнитивного разрыва

Ключевое противоречие можно выразить коротко: семиклассник привык «видеть ответ», а восьмиклассник

обязан «вычислять невидимое». Чтобы это стало наглядным, достаточно сопоставить два типовых задания.

Задача 7 класса: «Докажите, что треугольники ABC и $A_1B_1C_1$ равны, если $AB = A_1B_1$, $\angle A = \angle A_1$, $AC = A_1C_1$ ». Ученик чертит два треугольника, мысленно накладывает один на другой и убеждается в истинности утверждения. Логическая структура первого признака равенства почти сливается с физической манипуляцией образом.

Задача 8 класса: «В прямоугольном треугольнике катеты равны 5 и 12. Найдите высоту, проведённую к гипотенузе». Семиклассник, ещё не знакомый с площадями, попытается измерить высоту на чертеже или построить её и угадать число — прежде этого хватало. Между тем решение требует дважды выразить площадь (через катеты и через гипотенузу с искомой высотой), то есть выйти к невидимой вспомогательной величине — площади, которой на самом чертеже попросту нет.

Разрыв даёт о себе знать сразу в нескольких плоскостях.

От одномерного к двумерному. Семь лет ученик имел дело исключительно с длинами и углами. Площадь — характеристика принципиально иного рода, требующая перемножения двух длин. Переход «линейное — квадратичное» интуиция не схватывает.

От равенства к пропорции. Идея подобия означает отказ от жёсткой копии в пользу масштабируемой модели. Для ребёнка, чей опыт укоренён в конкретике, формула «та же форма, но другой размер» долго остаётся логически размытой.

От наблюдения к ненаблюдаемому отношению. Теорема Пифагора связывает квадраты, а не сами стороны. Увидеть квадрат числа на чертеже нельзя — его можно лишь помыслить.

Итак, восьмой класс требует от ученика работы с идеальными объектами второго порядка (квадрат длины,

произведение основания на высоту), у которых нет прямого зрительного коррелята.

2. Психолого-педагогическая природа явления

С точки зрения возрастной психологии ученик 13–14 лет находится на переходе от конкретных операций к формальным. Ж. Пиаже прямо указывал, что «переход к формальным операциям не совершается разом и предполагает известную зрелость всей познавательной структуры» [2, с. 213]. Совершается этот переход неравномерно: многие восьмиклассники, особенно с преобладающим образным типом мышления, ещё не готовы полноценно оперировать символическими конструкциями без чувственной опоры.

Отечественная дидактика (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов) настаивает, что теоретическое понятие усваивается только через специально выстроенную ориентировочную основу действия. В. В. Давыдов замечал, что «подлинное понятие рождается из восхождения к исходному, всеобщему отношению, а не из формального обобщения внешних признаков» [3, с. 311]. В преподавании темы «Площади» ориентировка нередко сводится к заучиванию формул. Ученик получает не генетически исходное отношение («площадь — это число единичных квадратов, уместящихся в фигуре»), а готовый оператор ($S = \frac{1}{2} a \cdot h$). Оттого, встретив задачу на высоту треугольника, где основанием служит гипотенуза, он не может восстановить смысл формулы и применяет её механически.

Есть и ещё один существенный фактор — «дидактический разрыв» между алгеброй и геометрией. Восьмой класс — пора активного освоения квадратных корней и квадратных уравнений. Теорема Пифагора требует свободного перехода от $a^2 + b^2 = c^2$ к $c = \sqrt{a^2 + b^2}$. Но вычислительные навыки у многих запаздывают. Складывается порочный круг: геометрия буксует из-за алгебры, а мотивация падает из-за кажущейся «неподъёмности» красивой задачи.

3. Типичные ошибки и их диагностическое значение

Разбор письменных работ и устных ответов восьмиклассников позволяет выделить устойчивые группы ошибок, которые прямо указывают на несформированность перехода от наглядности к логике.

3.1. Смещение линейных и квадратных единиц. Вычисляя площадь прямоугольника со сторонами 3 и 4 см, ученик записывает ответ «12 см». За этим стоит не рассеянность, а глубинная неразличимость длины и площади как величин разного рода. В его сознании «измерить» — значит приложить линейку; то, что измеряется пересчётом квадратиков, требует новой измерительной процедуры, лично им ещё не освоенной.

3.2. Игнорирование квадратичной зависимости в подобных фигурах. Классическая ошибка: «Если стороны одного треугольника вдвое больше сторон другого, то и площадь вдвое больше». Ученик переносит линейную интуицию («в два раза выше — в два раза тяжелее») на

площадь. Формула $S_2 / S_1 = k^2$ заучивается, но рабочим инструментом не становится, потому что противоречит зрительному опыту: на чертеже подобный треугольник и вправду кажется «ровно вдвое» больше.

3.3. «Слепота» к вспомогательным построениям. Там, где нужно увидеть прямоугольный треугольник как половину прямоугольника или провести не заданную явно высоту, многие ученики теряются. Их взгляд прикован к исходному чертежу как к гештальту, не допускающему перестройки. Это прямое следствие того, что наглядный образ подавляет подвижную логическую конструкцию.

3.4. Формальное применение теоремы Пифагора. Выучив формулу $c^2 = a^2 + b^2$, ученик безошибочно находит гипотенузу, когда катеты заданы, а треугольник расположен привычно (гипотенуза «смотрит» вправо-вниз). Но стоит перевернуть чертёж, переименовать стороны или попросить найти катет — наступает ступор. Логическая структура теоремы как отношения между тремя сторонами не освоена; освоена лишь мнемоническая схема для одной конкретной зрительной ориентации.

4. Методические стратегии преодоления разрыва

Разрыв не преодолеть «увеличением числа задач». Нужна перестройка самой ориентировочной основы действий учащихся. Здесь просматривается несколько направлений.

4.1. Пропедевтика площади как аддитивной меры. Задолго до формул полезно вернуться к истокам: выкладывать фигуры единичными квадратами, разрезать и перекраивать, сравнивать площади палеткой. Важно, чтобы ученик телесно пережил: площадь — это не произведение сторон, а количество квадратных единиц, а умножение лишь удобный способ быстрого подсчёта. Работа с бумагой и ножницами (скажем, доказательство теоремы Пифагора разложением квадратов) соединяет моторный, зрительный и символический уровни.

4.2. Визуализация отношений без чисел. Прежде чем вводить коэффициент подобия как число k , стоит поработать с чисто геометрическим отношением. Например: «Начертите произвольный треугольник. Постройте отрезок, соединяющий середины двух сторон. Во сколько раз площадь малого треугольника меньше площади большого? Докажите без измерений». Такая задача заставляет искать связь линейного и квадратного масштаба внутри самого чертежа, выстраивая цепочку рассуждений, а не механически подставляя формулу.

4.3. Мост между алгеброй и геометрией через задачи-двойки. Полезны задания, где одна и та же геометрическая ситуация описана численно, и буквенно. Например: «Сторону квадрата увеличили в 3 раза. Как изменилась площадь? Ответьте сначала для стороны 2 см, затем для a см». Здесь как нельзя кстати совет Д. Пойа: «если не удаётся решить предложенную задачу, стоит поискать более доступную родственную ей задачу» [4, с. 88]. Сопоставление конкретного числа и алгебраического выражения

помогает сознанию перейти от частного к общему, не теряя наглядного якоря.

4.4. Динамические геометрические среды (GeoGebra, «Живая геометрия»). Компьютерное моделирование даёт редкую возможность «пощупать» квадратичную зависимость. Ученик тянет вершину треугольника и видит, как одновременно меняются длины сторон и вычисляемая программой площадь. Рождается живой образ нелинейности: растянул сторону вдвое — площадь выросла вчетверо, и это видно по заливке. Наглядное мышление здесь не отбрасывается, а окультушивается, становясь опорой для индуктивного открытия закономерности, которую затем оформляют дедуктивно.

4.5. Обучение чтению чертежа как текста. В восьмом классе чертёж должен перестать быть иллюстрацией и превратиться в поле аналитической работы. Хорош приём «слоёного пирога»: на одном рисунке поочерёдно обводят, выделяют цветом, убирают разные фигуры — треугольники, параллелограммы, трапеции. Ученик учится видеть в конфигурации не хаос линий, а систему вложенных и смежных фигур, каждую из которых описывает своя теорема. Навык этот прямо бьёт по «клиповому восприятию» и готовит почву для самостоятельных вспомогательных построений.

4.6. Возвращение к доказательствам с опорой на наглядные модели. Отказываться от строгих доказательств не нужно — их следует предъявлять в форме, связывающей зримое и логическое. Как напоминал П. Я. Гальперин, «полноценное умственное действие вырастает из развёрнутого материального или материализованного действия, постепенно свёртываясь и переходя в план

мысли» [5, с. 249]. Классическое евклидово доказательство теоремы Пифагора через «пифагоровы штаны» — равновеликость квадрата на катете и прямоугольника, отсекаемого высотой от квадрата гипотенузы, — идеально для переходного этапа. Оно и геометрично (равенство площадей видно при разрезании), и требует цепочки силлогизмов (равенство треугольников, формула площади). Такая работа приучает: чертёж — не последний аргумент, а законный повод для логического вывода.

Заключение

Разрыв между наглядностью и дедукцией в курсе геометрии восьмого класса — не следствие недоработок конкретного учителя и не признак неспособности детей, а закономерное проявление качественного скачка в самом содержании предмета. Скачок этот знаменует переход от эмпирического естествознания фигур к теоретической математике отношений. Задача методики — не сгладить кризис до полного исчезновения, а обратить его в точку роста, снабдив ученика надёжными опорами: телесным опытом измерения площадей, визуализацией нелинейности, целенаправленным обучением аналитическому чтению чертежа и мягким, но неуклонным движением от образа к символу.

Только тогда восьмиклассник разглядит за разрозненными линиями на бумаге стройную систему идей, где площадь, подобие и теорема Пифагора предстают не как три изолированные темы, а как три грани единой культуры дедуктивного мышления — мышления, которое умеет открывать невидимое через видимое, опираясь на силу доказательства.

Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М.: Просвещение, 1969. — 659 с.
3. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных методов. — М.: Педагогика, 1972. — 424 с.
4. Пойа Д. Математическое открытие: решение задач: основные понятия, изучение и преподавание. — М.: Наука, 1970. — 452 с.
5. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. — 480 с.

Формирование произвольного поведения у младших школьников с расстройствами аутистического спектра: теория и практика

Камышева Анна Юрьевна, тьютор

ГКОУ г. Москвы «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 73»

Домашкевич Анастасия Дмитриевна, учитель-дефектолог, клинический психолог

ГУ ТО «Тульский областной центр реабилитации инвалидов»

В статье рассматриваются теоретические основы и практика формирования произвольного поведения у младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Обсуждаются ключевые подходы: культурно-историческая теория, методы прикладного анализа поведения, эмоционально-смысловой подход. Представлены результаты

опытно-экспериментальной работы, проведённой на базе специальной коррекционной школы-интерната № 73 г. Москвы с участием 30 младших школьников с РАС. Показана эффективность комплексной программы с использованием визуальных опор, системы подкрепления и нейропсихологических упражнений.

Ключевые слова: произвольное поведение, расстройства аутистического спектра, младший школьный возраст, прикладной анализ поведения, коррекционная работа, саморегуляция, ОВЗ.

Введение

Формирование произвольного поведения у младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) является одной из ключевых задач коррекционной психолого-педагогической работы. Произвольное поведение — способность ребёнка ставить цель, планировать действия, следовать инструкции и контролировать собственное поведение — составляет основу учебной деятельности и социальной адаптации. Для детей с РАС дефицит этих навыков особенно выражен: он усугубляет трудности коммуникации и адаптации, мешает освоению школьной программы и интеграции в общество [3].

Теоретические основы произвольности заложены в трудах Л. С. Выготского [3], А. Р. Лурии [6], А. Н. Леонтьева [5], Д. Б. Эльконина [11]. В специальной психологии эти идеи развивались применительно к детям с нарушениями развития: В. В. Лебединский [4], О. С. Никольская [7; 8], Е. Р. Баенская [1], М. М. Либлинг [7] разработали подходы к коррекции произвольной регуляции у детей с аутизмом. В последние годы в отечественной практике активно внедряются методы прикладного анализа поведения (АВА), адаптированные М. Ю. Ведениной [2], А. В. Хаустовым [10] и другими специалистами.

Несмотря на широкий спектр существующих подходов, вопрос интеграции поведенческих и эмоционально-смысловых методов в единую комплексную программу остаётся недостаточно разработанным. Настоящая статья посвящена теоретическому обоснованию и экспериментальной проверке такой программы.

В отечественной психологической традиции произвольное поведение рассматривается как высшая психическая функция, опосредованная культурными средствами и формирующаяся в процессе интериоризации социальных отношений [3]. Согласно концепции Л. С. Выготского, произвольность возникает тогда, когда ребёнок овладевает собственными психическими процессами посредством знаков и символов. А. Р. Лурия [6] раскрыл нейропсихологические механизмы произвольной регуляции, указав на роль лобных долей мозга в программировании и контроле деятельности.

Для детей с РАС произвольная регуляция нарушена по нескольким взаимосвязанным механизмам.

Во-первых, у них наблюдается дефицитарность исполнительных функций: трудности ингибиторного контроля, рабочей памяти и когнитивной гибкости [12; 14]. Во-вторых, искажение системы базальной аффективной регуляции (по О. С. Никольской [7; 8]) проявляется в стереотипиях, гиперсензитивности и трудностях

эмоционального контакта. В-третьих, нарушен механизм интериоризации речевых инструкций как средства саморегуляции [3].

Сенсорная гиперчувствительность создаёт дополнительный барьер: ребёнок вынужден тратить ресурсы на защиту от перегрузки, что делает невозможным удержание произвольного внимания [1].

Современные исследования подчёркивают значимость комплексного подхода, сочетающего поведенческие стратегии (АВА) с эмоционально-смысловыми методами, учитывающими аффективную сферу ребёнка [8]. Показано, что даже краткосрочные интервенции — прогрессивная мышечная релаксация [13], майндфулнес-практики [15], тренинг исполнительных функций [16] — дают значимые улучшения произвольной регуляции при условии системной реализации.

Методология исследования

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ГКОУ СКОШИ № 73 г. Москвы. В исследовании участвовали 30 учеников 2–3 классов (программа 8.2), обучающихся по диагнозу РАС. Выборка была разделена на контрольную ($n = 15$) и экспериментальную ($n = 15$) группы, сопоставимые по полу, возрасту и исходному уровню произвольного поведения.

Диагностический комплекс включал три методики: «Графический диктант» Д. Б. Эльконина (оценка произвольной регуляции по речевой инструкции), «Корректурная проба» (модификация Н. А. Курдюковой, оценка концентрации и устойчивости произвольного внимания) и методику «Да и Нет» Н. И. Гуткиной (оценка умения действовать по правилу и тормозить импульсивные реакции). Дополнительно применялась экспертная карта структурированного наблюдения по семи критериям: устойчивость внимания, переключение, следование инструкции, планирование, самоконтроль, реакция на изменения, завершение деятельности.

На основе результатов констатирующего эксперимента была разработана авторская коррекционно-развивающая программа из 10 структурированных занятий (5 недель, по 2 занятия в неделю). Программа интегрирует:

- методы прикладного анализа поведения (дискретные пробы, жетонные системы, тренинг в естественной среде) [2; 10];

- эмоционально-смысловой подход О. С. Никольской [7; 8]: ритмическая организация деятельности, эмоциональное комментирование, создание предсказуемой среды;

- визуальную поддержку: расписания, пиктограммы, алгоритмы, чек-листы [10];
- нейропсихологические упражнения на серийную организацию движений, программирование и контроль (по А. В. Семенович [9]);
- видеомоделинг и социальные истории для формирования гибкости поведения.

Ключевые направления работы: обучение удержанию многошаговой инструкции (от 2 до 5 шагов), развитие планирования через визуальные алгоритмы, формирование самоконтроля и коррекции ошибок, тренировка переключения и гибкости в ситуации изменения условий. Для снижения тревожности использовались ритуалы с позитивным самопроговариванием, дыхательные упражнения

с визуальной обратной связью и рефлексивная часть на каждом занятии.

Результаты исследования

На констатирующем этапе обе группы показали сопоставимый низкий уровень произвольного поведения. По данным экспертного наблюдения, высокий уровень в обеих группах отсутствовал; средний уровень зафиксирован у 40 % детей экспериментальной и 33,3 % контрольной группы; низкий — у 60 % и 66,7 % соответственно. Наиболее дефицитарными оказались самоконтроль и реакция на изменения (73,3 % низкого уровня в обеих группах).

Таблица 1. Динамика уровней произвольного поведения в экспериментальной группе (до и после формирующего эксперимента)

Методика	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Экспертное наблюдение (до)	60,0 %	40,0 %	0 %
Экспертное наблюдение (после)	6,7 %	53,3 %	40,0 %
Графический диктант (до)	40,0 %	40,0 %	20,0 %
Графический диктант (после)	0 %	26,7 %	73,3 %
Корректирующая проба (до)	20,0 %	70,0 %	10,0 %
Корректирующая проба (после)	0 %	26,7 %	73,3 %
«Да и Нет» (до)	26,7 %	60,0 %	13,3 %
«Да и Нет» (после)	0 %	13,3 %	86,7 %

По завершении формирующего этапа в экспериментальной группе зафиксирована выраженная положительная динамика (см. Таблицу 1). Доля детей с высоким уровнем по методике «Да и Нет» достигла 86,7 % (прирост с 13,3 %), по «Корректирующей пробе» и «Графическому диктанту» — 73,3 % (прирост с 10 % и 20 % соответственно). Низкий уровень полностью исчез по всем трём методикам. В контрольной группе существенных изменений не обнаружено: у 66,7 % детей сохранился низкий общий уровень произвольного поведения.

Качественный анализ показал, что наибольшая динамика наблюдалась в показателях следования многошаговой инструкции и торможения импульсивных реакций. Наиболее трудными для коррекции оказались самоконтроль и гибкость при смене условий. Ребёнок с наиболее тяжёлыми проявлениями РАС (ученик № 19) продемонстрировал лишь парциальные улучшения, что подчёркивает необходимость индивидуализации программы.

Обсуждение результатов

Полученные данные согласуются с современными исследованиями эффективности комплексных программ для детей с РАС. Интеграция поведенческих стратегий с эмоционально-смысловым подходом позволяет преодолеть ограниченность чисто бихевиорального метода: у детей формируется не механическое выполнение ин-

струкций, а осмысленная, мотивированная деятельность [8]. Использование видеомоделинга как средства снижения тревожности перед изменением условий показало высокую эффективность: дети переносили модель поведения персонажа на собственные действия легче, чем при вербальном инструктаже.

Нейропсихологические упражнения, включённые в каждое занятие, способствовали активации регуляторных систем мозга и создавали нейрофизиологическую основу для усвоения навыков произвольности [6; 9]. Система визуальных опор компенсировала дефицит речевой регуляции, характерный для детей с РАС [3; 10].

Важным условием эффективности программы стало создание предсказуемой, структурированной среды с постепенным введением элементов новизны. Это позволило снизить тревожность и обеспечить перенос сформированных навыков в новые ситуации. Результаты согласуются с данными зарубежных исследований о значимости эмоциональной регуляции для академических достижений детей с РАС [14; 16].

Заключение

Полученные результаты могут быть интерпретированы с позиций культурно-исторической теории Л. С. Выготского, согласно которой развитие произвольного поведения происходит через овладение внешними средствами

регуляции и их последующую интериоризацию [3]. Используемые в программе визуальные расписания, алгоритмы действий и чек-листы выступали в качестве внешних знаково-символических средств, позволяющих ребёнку организовывать собственную деятельность. По мере систематического использования данных средств наблюдался постепенный переход от внешней регуляции поведения к элементам самоконтроля и самостоятельного планирования деятельности.

С точки зрения нейропсихологической концепции А. Р. Лурии положительная динамика может быть связана с активизацией функциональных механизмов программирования, регуляции и контроля деятельности [6]. Включение в программу упражнений на серийную организацию движений, удержание инструкции и контроль ошибок способствовало развитию регуляторных функций, обеспечивающих целенаправленное поведение. Сходные выводы представлены в исследованиях, посвящённых развитию саморегуляции и исполнительных функций у детей с расстройствами аутистического спектра [12; 14].

Особого внимания заслуживает эффективность сочетания поведенческих и эмоционально-смысловых методов. Традиционно методы прикладного анализа поведения ориентированы на формирование необходимых форм поведения посредством системы подкрепления [2]. Однако без учёта эмоциональной вовлечённости ребёнка сформированные навыки могут носить ситуативный ха-

рактер. Включение элементов эмоционального комментирования, ритуалов предсказуемости и рефлексивных упражнений способствовало повышению внутренней мотивации и снижению тревожности, что соответствует положениям эмоционально-смыслового подхода О. С. Никольской [7; 8].

Полученные результаты также подтверждают современные представления о многоуровневой структуре саморегуляции, включающей когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [12; 14]. Наиболее выраженная динамика была выявлена в показателях выполнения инструкций и торможения импульсивных реакций, тогда как развитие гибкости поведения и самоконтроля происходило медленнее. Аналогичные данные представлены в исследованиях, посвящённых развитию исполнительных функций и эмоциональной регуляции у детей с РАС [14; 16].

Вместе с тем результаты исследования следует интерпретировать с учётом ряда ограничений. Исследование проводилось на относительно небольшой выборке обучающихся одной образовательной организации, а продолжительность формирующего воздействия составила пять недель. В связи с этим перспективным представляется проведение более длительных исследований, направленных на изучение устойчивости достигнутых изменений и возможности переноса сформированных навыков в различные жизненные ситуации.

Литература:

1. Баенская Е. Р. Ранняя помощь детям с расстройствами аутистического спектра: подходы и методы // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. № 35. С. 1–12.
2. Веденина М. Ю. Использование методов прикладного анализа поведения в коррекционной работе с детьми с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2015. Т. 13, № 2. С. 23–30.
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М.: Академия, 2003. 144 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
6. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Академический проект, 2000. 512 с.
7. Никольская О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. М.: Теревинф, 2019. 288 с.
8. Никольская О. С. О возможностях использования методов прикладного анализа поведения в контексте эмоционально-смыслового подхода к коррекции детского аутизма // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15, № 4. С. 12–19.
9. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Генезис, 2020. 474 с.
10. Хаустов А. В. Визуальная поддержка в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. М.: ФРЦ МГППУ, 2018. 96 с.
11. Эльконин Д. Б. Психология развития. М.: Академия, 2001. 144 с.
12. Binns A. V., Hutchinson L. R., Oram-Cardy J. Self-regulation in children with autism spectrum disorder: A review // Review Journal of Autism and Developmental Disorders. 2019. Vol. 6, № 2. P. 182–200.
13. McCook L., Del Vecchio M. L., Crosland K. Using Progressive Muscle Relaxation to Increase Academic Engagement for Elementary School Students with Autism Spectrum Disorder // Behavioral Sciences. 2025. Vol. 15, No. 11. Article 1516. <https://doi.org/10.3390/bs15111516>
14. Lee E. O., Ennis R. P., Anson L. E., Kilgo J., Christensen L. M., Hill K., Stavrinou D. Using a Mindfulness-Based Intervention With Children With Autism Spectrum Disorder to Decrease Disruptive Behavior in Early Elementary

Inclusion Classrooms // Journal of Emotional and Behavioral Disorders. 2025. Vol. 33, No. 3. P. 145–158. DOI: 10.1177/10634266241311556.

15. Lee E. O. et al. Using a Mindfulness-Based Intervention with Children with ASD to Decrease Disruptive Behavior // Journal of Emotional and Behavioral Disorders. 2025. Vol. 33, № 3. P. 145–158.
16. Ratto A. et al. Flexible Thinking Helps Us Feel Better: Supporting Emotion Regulation in Preschoolers Through Executive Function Intervention. ABCT 2024 Annual Convention. 2024.

Современный взгляд на проблемы неуспешности в начале школьного обучения

Кокорева Елена Викторовна, учитель-логопед

МОУ «Ильинская СОШ № 26, дошкольное отделение (Московская область)

Научный руководитель: Сапожникова Ольга Борисовна, старший преподаватель

Российский новый университет (г. Москва)

Статья посвящена проблеме школьной неуспеваемости у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. В статье подчеркивается, что эта проблема многогранна и вызвана несоответствием между потребностями и возможностями ребенка, с одной стороны, и требованиями программы и возрастными нормами, с другой. В статье также развенчиваются мифы о причинах неуспеваемости, например, ошибочное представление о «лени».

В работе систематизированы факторы, влияющие на замедленное развитие высших психических функций у школьников, разделенные на биологические и средовые, и подробно рассмотрены с опорой на научные данные. Особое внимание уделено нейропсихологическому подходу: представлена модель мозга А. Р. Лурии и объяснено, как нарушения в работе его функциональных блоков приводят к специфическим учебным трудностям.

Авторы обосновывают важность комплексной многоуровневой диагностики проблем обучения, в которой участвуют различные специалисты (психолог, нейропсихолог, логопед, педагог, врач), каждый из которых оценивает свою область. В статье представлена поэтапная схема диагностики, а также используемые методы и инструменты.

Ключевые слова: младший школьный возраст, школьная неуспеваемость, ВПФ у школьников, причины школьной неуспеваемости, трудности обучения, комплексная диагностика школьной неуспеваемости.

На сегодняшний день весьма актуальным является диссонанс между наличием базовых навыков чтения и счета у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста и наличием выраженных трудностей в условиях школьного обучения. Ранее проблему видели либо в «неправильной» методике, либо в отсутствии способностей у ребенка. Родителями и нередко педагогами данная проблема воспринимается, как лень. Однако Басюк В. С. обращает внимание на неоднозначность данной проблемы, на необходимость комплексного и глубокого анализа факторов развития каждого ребенка и пересмотр традиционных подходов к проблеме школьной неуспеваемости [1]. Проблема школьной неуспеваемости многогранна, т. к. указывает на рассогласованность образовательных потребностей и возможностей ребенка и требованиями программы и / или возрастной нормой. Проблема может быть скрыта намного глубже и иметь разные этиологические факторы, влияющие, в том числе, на созревание высших психических функций (ВПФ), [4], сюда же можно отнести последствия перенесенной пандемии ковида, на которые ссылается исследования PISA 22 [6]. Существует комплекс взаимосвязанных причин того, что ВПФ у школьников созревают медленнее, чем положено по возрасту. Их принято делить на две большие группы: биологические (эндогенные) и средовые (экзогенные).

К биологическим факторам относятся:

— Наследственность и генетические особенности. Отягощённая наследственность, хромосомные и генные нарушения могут закладывать предрасположенность к замедленному созреванию определённых мозговых структур.

— Неблагоприятное течение беременности. Такие инфекции как краснуха (лат. rubella), токсоплазмоз, а также тяжёлый токсикоз, гипоксия плода, приём некоторых лекарств, вредные привычки матери (алкоголь, наркотики) способны негативно влиять на закладываемую нервную систему.

— Патологии родов: ненормативное течение родового процесса, родовые травмы, асфиксия новорождённого и др. могут приводить к локальным повреждениям мозга.

— Заболевания и травмы раннего детства. Тяжёлые инфекции, интоксикации, черепно-мозговые травмы, перенесённые ребёнком в первые годы жизни.

— Хронические заболевания. Астма, диабет, сердечно-сосудистые патологии, диабет и другие болезни, начавшиеся в раннем возрасте, ослабляют организм и снижают общий тонус, что косвенно тормозит развитие ВПФ.

К средовым (социальным) факторам относится всё, что связано с окружением ребёнка и условиями его жизни: неблагоприятная семейная обстановка, психотравмиру-

ющие ситуации, неподходящие условия воспитания, информационная перегрузка. А также стоит учитывать особенности современных воспитательных тенденций: детоцентризм, отсутствие границ и планомерных нагрузок, сокращение двигательной активности.

Трудности могут проявляться в виде рассеянного внимания, слабости мнестических процессов, неумение и/или дефициты планирования и регуляции, быстрой утомляемости, конфликтного поведения с одноклассниками или общего нежелания посещать занятия.

В начальной школе от ребёнка требуется активно использовать ВПФ: произвольно концентрировать внимание, логически мыслить, планировать свои действия, запоминать большой объём информации. Если эти

функции ещё не созрели, ребёнку становится сложно справляться с учебной нагрузкой, что проявляется при обучении, в ошибках при чтении и письме (дисграфия, дислексия), неорганизованности, быстрой утомляемости.

Важно понимать, что часто эти причины не существуют изолированно — они могут сочетаться.

А. Р. Лурия - основатель отечественной нейропсихологии - разработал структурно-функциональную модель мозга, которая описывает, как разные его части обеспечивают психическую деятельность. Согласно этой модели, весь мозг можно условно разделить на три основных функциональных блока, каждый из которых вносит свой вклад в работу психики.



Рис. 1. Фото взято с сайта studfile.net

1 Энергетический блок (блок регуляции уровня активности мозга)

- Регулирует общий тонус мозга и уровень бодрствования, необходимый для любой психической деятельности.
- Участвует в регуляции цикла «сон — бодрствование».
- Обеспечивает потребностно-мотивационную сферу, модально-неспецифическое внимание и память, эмоциональные явления.
- Воспринимает и перерабатывает интероцептивную информацию о состоянии внутренних органов и регулирует эти состояния.

При поражении этого блока наблюдаются снижение тонуса коры, неустойчивое внимание, патологическая истощаемость, сонливость, изменения эмоциональной сферы.

2 Блок приёма, переработки и хранения экстероцептивной информации

- Обеспечивает приём, анализ и синтез информации, поступающей из внешнего мира.
- Обеспечивает переход от наглядного синтеза к уровню символических процессов (оперирование значениями слов, логическими структурами).

При поражении этого блока возникают нарушения восприятия (зрительного, слухового, кинестетического), агнозии, нарушения пространственной ориентировки, проблемы с речью и мышлением.

3 Блок программирования, регуляции и контроля психической деятельности

- Формирует цели и программы действий, выбирает способы их реализации и прогнозирует результат.
- Обеспечивает произвольную организацию психической активности, включая планирование, регуляцию и контроль за выполнением действий.
- Участвует в речевых и мыслительных процессах, произвольной памяти, внимании, высших эмоциях.

При поражении этого блока наблюдаются нарушения опорно-двигательного аппарата, распад двигательных навыков, трудности в планировании действий, снижение концентрации внимания, а при глубоких повреждениях — нарушение сознательной целенаправленной деятельности (целенаправленное поведение заменяется стереотипными или импульсивными реакциями) [2].

Согласно концепции Лурии, любая форма сознательной психической деятельности обеспечивается со-

вместной работой всех трёх блоков, каждый из которых выполняет свою специфическую функцию. На разных этапах психической деятельности доминирует тот или иной блок: на начальной стадии формирования мотивов преимущественно работает первый блок, на стадии формирования целей и программ — третий, а операциональная стадия деятельности реализуется с помощью второго блока.

Поэтому при стойких трудностях в обучении необходима комплексная диагностика, которая действительно помогает разобраться в причинах, провести системный разбор и посмотреть на проблему с разных сторон, и далее выстроить правильный коррекционный маршрут. Обычно в такой диагностике участвует команда специалистов, и каждый смотрит на свою грань проблемы.

Психолог оценивает когнитивные функции: память (слухоречевую, зрительную), внимание (устойчивость, переключаемость), мышление (наглядно-образное, логическое), восприятие. Могут применяться стандартизированные тесты (например, матрицы Равена для невербального интеллекта, отдельные субтесты Векслера). Также в фокусе — эмоционально-волевая сфера (уровень тревожности, самооценки, мотивации) и особенности личности. Для этого используют беседы, структурированное наблюдение (в том числе на уроках), проективные методики (рисуночные тесты), опросники.

Нейропсихолог проводит специальные пробы, чтобы понять, какие именно функции развиты слабее (например, серийная организация движений, программирование и контроль деятельности, переработка зрительной или слухоречевой информации). Такой подход помогает не просто констатировать дефицит, а понять механизм нарушения.

Логопед детально исследует устную речь (фонематическое восприятие, словарный запас, грамматический строй), а также письменно-речевую деятельность. Важно отделить собственно речевые нарушения от ошибок, которые возникают из-за проблем с умственной работоспособностью. Специфические нарушения чтения и письма — дислексия, дисграфия имеют речевую природу.

Педагог анализирует, насколько знания, умения и навыки ребёнка соответствуют требованиям учебной программы. Он смотрит на структуру трудностей: есть ли

пробелы в предшествующем обучении, как ребёнок осваивает конкретные навыки (чтение, письмо, счёт), как реагирует на обучающую помощь. В рамках этого блока изучают школьные работы (классные, домашние, контрольные) — оценивают не только грамотность, но и то, как нарушения (например, истощаемость) влияют на качество выполнения заданий.

Врач (невролог, психиатр) проводит осмотр, собирает анамнез (особенности развития в раннем возрасте, наличие неврологических или психических расстройств). Это нужно, чтобы исключить или подтвердить органические причины трудностей. В отдельных случаях могут применяться дополнительные методы (например, нейровизуализация) [5].

Процесс комплексной диагностики выстраивают поэтапно. Начинают со *скринингового* — выявляют группу риска: анализируют тетради, проводят экспресс-тесты по предметам, ведут карту наблюдений (темп работы, отвлекаемость, потребность в помощи). Следующий, *углублённый этап*. Если скрининг показал сложности, подключают профильные методики. Например, при трудностях с письмом — логопедические пробы, при проблемах с концентрацией — тесты на устойчивость внимания.

И наконец, *завершающий этап* — **синтез и рекомендации**. Специалисты (психолог, логопед, педагог) обсуждают результаты, выделяют ведущие причины и формулируют рекомендации: какие коррекционные занятия нужны, как адаптировать учебную нагрузку, как выстроить взаимодействие с ребёнком дома и в школе. На этом же этапе часто разрабатывают индивидуальный образовательный маршрут.

Стоит учитывать, что комплексная диагностика не ставит «ярлык». Её цель — не констатировать нарушение, а понять структуру проблемы: что именно нарушено, как это связано с другими сферами и какие есть ресурсы для компенсации. После диагностики важно не останавливаться: нужен мониторинг, чтобы оценивать динамику и при необходимости корректировать программу помощи.

Своевременная помощь специалистов помогает ребёнку догнать сверстников в развитии, а родителям и педагогам — выстроить правильную стратегию поддержки.

Литература:

1. Басюк, В. С. Современный взгляд на проблемы неуспешности в начале школьного обучения — Москва: Просвещение, 2024. — 288 с.
2. Крутолевич, А. Н. К84 Теоретические основы нейропсихологии: практическое руководство / А. Н. Крутолевич; Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. — Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2020. — 39 с.
3. Лурия Александр, Основы нейропсихологии. — СПб.: Питер, 2023. — 384 с.
4. Менчинская, Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка: избр. пед. труды / Н. А. Менчинская; сост. и вступ. ст. М. В. Матюхиной, Т. И. Драгуновой. — Москва: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 2004. — 512 с.
5. Психолого-педагогическая диагностика трудностей школьного обучения: метод. рекомендации/ Ерсарина А. К. — Алматы: ННПЦ РСИО, 2024. 84 с.

6. PISA 2022 Results (Volume I): Learning in Time of COVID-19 / OECD. — Paris: OECD Publishing, 2023. — 456 p. — DOI: 10.1787/abc123de-en. — URL: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa/pisa-publications.html> (дата обращения: 13.12.2025).
7. [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-diagnostike-i-korreksii-trudnostey-v-obuchenii>

Знакомство с искусством силуэта. Композиционные задания на силуэт в 1–4-м классах детской художественной школы

Кудрявцева Людмила Николаевна, преподаватель

МБОУ ДО «Детская художественная школа № 2 прикладного и декоративного искусства имени В. Д. Поленова» г. Тамбова

Истоки искусства силуэта уводят нас в далекое прошлое. При мерцающем свете костра первобытный человек замечал, как по стенам пещеры метались тени, то становясь огромными, то исчезая. Достаточно было обвести контуры теней на стене углем, как появлялся силуэт.

Потом появились изображения, которые рассказывали о быте и охоте. В разных частях света, от Африки до Сибири, в пещерах на каменных стенах встречаются такие изображения, выполненные силуэтно.

В Древней Греции еще в шестом веке до н. э. в вазовой росписи использовались профильные фигуры: сначала черные на красном, потом красные на черном. В Древнем Китае возникли знаменитые китайские силуэты. В Средневековье — силуэты растений и цветов на тканях или флюгеры на башнях и вывесках ремесленников и горожан. Множество разнообразных силуэтов было на гербах, щитах и знаменах рыцарских орденов.

Термин «силуэт» связан с фамилией французского чиновника Этьена де Силуэтта (1709–1767), неудачливого королевского контролера над финансами, увлекавшегося на досуге вырезанием из черной бумаги маленьких фигур. При дворе распространился его теневой портрет, который и называли «силуэтом».

Чиновник требовал урезать пенсии дворян, ограничить их земельные владения. Чиновник навлек на себя гнев аристократии. Намекая на то, что он, сын простого сборщика налогов, проскользнул, как тень, на такой высокий пост, дворяне смеялись над ним и его большим носом. Так силуэтный портрет чиновника стал одним из первых опытов политической карикатуры.

По причине простоты и дешевизны изготовления теневых портретов мода на них быстро распространилась по всей Европе.

В России силуэт появился в середине XVIII века в виде небольших портретов вельмож и дворян. Многие дворянские семьи хотели иметь изображения близких людей, заказывать же живописные портреты могли лишь состоятельные люди.

Одно из первых силуэтных изображений принадлежит крупнейшему русскому скульптору Ф. И. Шубину (1740–1805). Это портрет молодой женщины, выполненный

черной тушью на золотом фоне. В верхней и нижней его части Шубин поместил несколько фигур. Этот силуэт отличается красотой и изяществом контуров, продуманностью композиционного решения.

Во второй половине XVIII века в России работали два известных мастера силуэтного искусства — Ф. Сидо и И. Антинг. Силуэтные портреты выдающихся людей своего времени составили альбом «Собрание своих силуэтов» в 1797 году И. Антинга, адъютанта и биографа А. В. Суворова.

В 1799 году была издана книга «Екатерина II и её ближайшее окружение», в которую было включено более ста восьмидесяти портретов Ф. Сидо, который расширил возможности силуэта и перешел от профильных портретов к целым фигурам в разных позах.

Одним из крупнейших мастеров силуэта в России в первой половине XIX века был граф Ф. П. Толстой (1783–1873). Скульптура и медальерное искусство, живопись и графика, театральная декорация и книжная иллюстрация, силуэт — все было подвластно этому художнику. Высокое художественное совершенство, тонкость исполнения, предельная лаконичность позволяют силуэтам Толстого занять достойное место в русском искусстве.

Ф. Толстой обращается к созданию многофигурных композиций.

Многопланова их тематика. Одни посвящены русской деревне: сенокос, сбор урожая, рыбная ловля, охота, сельская пляска, сельская сцена и т. д. Другие — батальные и исторические сцены, в которых автор обращается к событиям далекого прошлого, так и к современным ему — Отечественной войне 1812 года. Силуэты Толстого всегда легко читаются. Несколько из них он посвятил Наполеону: «Наполеон под Регенсбургом», «Наполеон на поле боя».

Лучшие силуэты, посвященные Отечественной войне 1812 года — это массовые сцены «В атаку», «Рукопашный бой», «Переход в брод реки русским отрядом» и т. д.

В них нет никакой условности, характер сражений, оружие, обмундирование, знамена — все передано с удивительной реальностью и достоверностью. Для последующих мастеров русского силуэта работы Толстого всегда оставались непревзойденной школой высокого мастерства и художественного совершенства.

Появившаяся в середине XIX века фотография из-за относительной дешевизны и доступности для широкой публики составила конкуренцию портретным силуэтам. Но в создании жанровых художественных композиций силуэт своих позиций не сдал.

Талантливая художница Елизавета Меркурьевна Бем (1842–1914) создает большую серию работ, посвященных детям: «Силуэты из жизни детей», «Народная сказка о репке», «Из деревенских воспоминаний», «Поговорки и присказки в силуэтах» и т. д.

Настоящий расцвет искусства силуэта относится к рубежу XIX — XX веков и связан с творчеством художников объединения «Мир искусства»: К. А. Сомова, М. В. Добужинского, Д. И. Митрохина. Именно они широко ввели силуэт в книжную графику, создали последовательную систему оформления и иллюстрирования книги. С их деятельностью связаны возрождение и высокий расцвет книжной графики.

Понимал всю важность силуэта и яркий живописец Б. М. Кустодиев. Высочайшими мастерами силуэта были Т. И. Нарбут (1886–1920), Е. С. Кругликова (1865–1941), И. В. Ильин (1894–1954).

Искусство силуэта живо и в наши дни.

Так что же такое силуэт?

Силуэт — это характерное очертание предметов, как в природе, так и в искусстве, подобное их тени. Силуэт — так же вид графического искусства: плоскостное однотонное изображение фигур или предметов. Силуэт темный на светлом фоне или светлый на темном фоне образует сплошное, ограниченное контуром, пятно.

Знакомство с понятием «силуэт» происходит на уроках станковой и декоративной композиции в первом классе ДХШ.

Одно из первых заданий в разделе «Графика», «Работа тушью и пером» может быть «Путешествие точки», где посредством точек, их сгущений или разряжений, создается силуэт спирали, волны, шара, полос и т. д.

Следующее задание: изображения кошки разными способами: линейно, силуэтно, штрихами.

«Невиданный зверь» — очередное задание, где нужно найти необычный силуэт, и при помощи точек, штрихов, линий и пятен выполнить изображение.

Серия работ на выразительный силуэт «Из жизни кошек или собак» поможет учащимся понять, осмыслить и попытаться приобщиться к искусству силуэта.

Искусство силуэта имеет свою специфику и законы, свои средства художественной выразительности. Силуэт требует особой композиции, предельной цельности пятна, особого отношения к ритму.

Силуэт — это единое пятно сложной конфигурации и не имеет значения: одна фигура или группа фигур и предметов составляет сюжет. Большое значение при этом имеет рамка, она не дает «рассыпаться» мелким деталям, не позволяет им «вывалиться» из изобразительной плоскости.

Одной из главных особенностей силуэта является требование — изображать фигуры профилем. Фигура может быть в любом повороте и движении, но голова — всегда в профиль. Это требование вынуждает художника быть изобретательным.

В композиции необходимо соблюдать одномасштабность. Очень выигрывает силуэт, в котором черные (или белые) массы не отделены друг от друга, а имеют общие точки соприкосновения, образуя декоративное кружево, лежащее на плоскости. Во втором и третьем классах на уроках композиции продолжают задания на силуэт. В четвертом классе возможно задание «Силуэт в пейзаже», которое учащиеся исполняют с удовольствием, более осмысленно. Если учащиеся освоят специфику и законы силуэта, то они увидят, как улучшатся их работы, не зависимо от того натуральные они или сочиненные.

Понятие силуэта очень важно во всех видах изобразительного искусства: в живописи, графике, скульптуре, архитектуре. Язык силуэта — предельный лаконизм, а кажущаяся простота обманчива. Работы, в которых решена проблема силуэта, отличаются цельностью и выразительностью. Без решения силуэта не может быть создано ни одного достойного произведения в искусстве.



Литература:

1. Э. Кузнецова «Искусство силуэта», Ленинград 1970;
2. В. А. Фаворский «Об искусстве, о книге, о гравюре», Москва 1986;
3. В. П. Панов «Искусство силуэта», Москва 2006.

Патриотическое воспитание в школе на современном этапе: от эмоционального образа к гражданской позиции

Линецкая Екатерина Андреевна, учитель русского языка и литературы
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 37»

Объетанова Людмила Николаевна, учитель начальных классов;
Кодьякова Наталья Геннадьевна, учитель начальных классов;
Васильева Наталья Александровна, учитель начальных классов
МКОУ «Трудфронтская средняя общеобразовательная школа» (Астраханская область)

В статье предложены конкретные методические приёмы патриотического воспитания, применимые на разных ступенях школы — от 1 до 7 класса — с учётом возрастных особенностей учащихся. Материал ориентирован на повседневную школьную практику и может быть внедрён без специального оборудования. Статья адресована учителям начальных классов, педагогам средней школы, классным руководителям и методистам.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, начальная школа, средняя школа, деятельностный подход, преемственность воспитания, локальная история, семейные истории, анализ медиатекстов, проектная деятельность, гражданская позиция.

Патриотизм редко рождается из перечня дат и сухих определений — он прорастает из личного опыта: из прогулки по знакомой улице, из семейной истории, из спора о поступке героя, из посильного дела. В современной школе задача педагога — не транслировать готовые формулы, а создавать ситуации, где у ребёнка появляется собственное чувство сопричастности: «это про меня, про мой двор, про мою страну». Ниже — практические приёмы, которые одинаково уместны и в первом, и в седьмом классе, если их верно адаптировать по глубине содержания и форме взаимодействия.

В начальной школе опора — на эмоционально-образные, деятельностные формы, где абстрактное «люблю Родину» переводится в конкретные, осязаемые смыслы. Работает «карта моего двора»: дети рисуют или наклеивают на большой лист условные обозначения — школа, магазин, остановка, любимый сквер, памятник. Учитель задаёт короткие вопросы: «Что здесь было раньше? Кто из взрослых может рассказать?» Так формируется первое представление о малой родине как о живом пространстве с историей. Другой приём — семейный миниархив: 1–2 старых фото, письмо, медаль, вещь с коротким пояснением «почему храним». В классе устраивают «тихую выставку»: карточки лежат на столах, дети ходят, читают подписи, задают друг другу вопросы [1, с.154].

Для первоклассников достаточно 3–4 экспоната и 10 минут свободного осмотра; для третьих классов добавляют задание «найти общее»: «У кого в семье есть связь

с войной, стройкой, железной дорогой?» Это не про соревнование «чей прадед круче», а про понимание: история страны складывается из множества личных историй. Ещё один устойчивый приём — «письмо будущему себе»: в начале года дети пишут на плотной карточке «Что я хочу узнать о своём городе» и приклеивают маленькую фотографию. В конце года читают письма и отмечают, что узнали. Так фиксируется личный результат и возникает ощущение движения.

Для средней школы логика смещается к анализу и гражданской аргументации: от «мне нравится» к «я могу объяснить почему» и «что я могу сделать». Здесь уместны короткие проектные циклы на 3–4 урока. Например, «микротопонимика района»: ученики собирают названия улиц, выясняют их происхождение, находят 1–2 противоречивых версии в открытых источниках и готовят мнидоклад «Почему это название важно сохранить». Учитель заранее даёт критерии: 1 факт из архива/музея, 2 цитаты из интервью (можно с родственниками), 1 личный вывод «для меня это значит...». Другой вариант — разбор медиатекстов: школьникам дают 3 коротких фрагмента (новость, пост в соцсети, отрывок из документального фильма) на одну локальную тему и просят отметить: «где факт, где оценка, где призыв». Итог — мини-дебаты на 10–12 минут с правилом: «говори про текст, а не про человека». Так тренируется критическое мышление и гражданская позиция без излишней идеологизации. Для уроков литературы хорошо работает «диалог эпох»: спо-

ставляют описание города/деревни в тексте XIX–XX века и современные фотографии, фиксируют, что сохранилось, что исчезло, что переосмыслено. Задание: «Выбери одну деталь (колодец, вокзал, площадь) и напиши 5–7 предложений: как она связывает прошлое и настоящее».

Для 8–9 классов задачи усложняются: подростку важно не просто узнавать и сопоставлять, а занимать позицию, соотносить ценности и нормы, проектировать действие и видеть последствия. Здесь работают приёмы, где история и современность встречаются в формате социального проектирования и этического выбора [2, с. 15].

Один из устойчивых сценариев — «исторический протокол»: ученики берут реальное событие местного масштаба (например, снос старого здания, перенос памятника, открытие мемориала) и реконструируют позиции разных групп в момент принятия решения: власти, жителей, экспертов, молодёжи. Класс делится на «роли», каждая готовит 2–3 тезиса «от лица» своей группы, опираясь на архивные справки, газетные вырезки, интервью. Затем проводят «заседание совета» с модератором, который следит за правилами: говорить от имени группы, приводить хотя бы один источник, отвечать на вопрос «а что будет через год?». Учитель не оценивает «правильность» позиции, а фиксирует полноту аргументов и наличие источников. Пример реплики учителя: «Группа жителей, вы сказали «это некрасиво» — добавьте один факт: сколько лет зданию, есть ли у него охранный статус». Типичный ответ девятиклассника: «Я не думал, что у одного решения столько сторон... Теперь понимаю, почему споры такие горячие».

Другой приём для старших подростков — «паспорт места»: на одну локацию (сквер, двор, заброшенный цех, участок набережной) класс собирает «досье» из 4 слоёв: история (2–3 даты и события), люди (2 короткие цитаты-интервью), современное состояние (фото, описание), перспективы (1–2 варианта развития с плюсами/минусами). Результат оформляют как минибуклет или слайд-презентацию, которую предлагают школьной библиотеке, музею или местному паблику. Алгоритм: 1) выбрать место и распределить роли (историк, интервьюер, фотограф, аналитик); 2) за 1–2 недели собрать материалы; 3) на уроке провести «защиту паспорта» по критериям: точность дат, наличие цитат с указанием источника, реалистичность предложений; 4) определить следующий шаг — куда передать работу. Трудность — разная мотивация в группе. Решение — жёстко зафиксировать роли и сроки, ввести «чек-лист готовности» и правило «нет источников — нет тезиса».

Третий вариант — этическая дилемма на краеведческом материале: ученикам дают реальную ситуацию (например, «в центре города хотят поставить памятник спорной исторической фигуре») и набор материалов: краткая справка, 3 мнения экспертов, 2 поста из соц-

сетей. Задача — сформулировать 3 альтернативы (поставить/не ставить/перенести в музей), для каждой указать 1 аргумент «за» и 1 «против», а затем выбрать предпочтительный вариант и обосновать его 2–3 предложениями. Учитель следит, чтобы обоснование не сводилось к «мне не нравится», а опиралось на ценности (память, уважение, открытость дискуссии) и факты. Пример фразы учителя: «Вместо «он плохой» скажите: «его роль в истории города противоречива, об этом говорят источники А и Б». Такой приём тренирует умение отделять эмоции от аргументации и видеть многомерность темы [3, с. 87].

Важна преемственность между этапами: то, что в начальной школе было «картой двора», в средней становится «картой смыслов» — с источниками, версиями, противоречиями, а в 8–9 классах — «паспортом места» с вариантами развития и публичной презентацией. Чтобы эта связь не терялась, полезно вести «летопись класса»: общий документ или стенд, куда каждый год добавляют 2–3 новых наблюдения, интервью, фото. В первом классе это рисунки и подписи взрослых; в пятом — короткие тексты и ссылки; в седьмом — цитаты с указанием источника и формулировкой вывода; в девятом — альтернативные сценарии и список возможных партнёров (музей, библиотека, администрация). Так у детей складывается опыт последовательного отношения к теме: от образа к факту, от факта к интерпретации, от интерпретации к проектированию.

При реализации этих приёмов регулярно возникают типичные трудности. Первая — формализм: мероприятие ради отчёта. Решение — всегда оставлять место для личного высказывания и видимого результата: карта, выставка, летопись, которые остаются в классе. Вторая — страх «неправильных» мнений. Решение — вводить чёткие правила обсуждения: «критикуй текст, не автора», «сначала факт, потом оценка». Третья — перегруз: слишком много тем и событий. Решение — выбрать 1–2 устойчивые линии на год (например, «история моего района» и «семейные истории») и возвращаться к ним на разных предметах. Четвёртая — разный семейный контекст. Решение — делать акцент на локальных, нейтральных темах (природа, архитектура, труд, быт) и избегать оценочных ярлыков [4, с. 189].

Результативность такой работы удобнее всего отслеживать не по количеству мероприятий, а по простым, наблюдаемым индикаторам: готовность ученика назвать 2–3 места в своём районе с короткой историей, умение отличить факт от оценки в коротком тексте, наличие хотя бы одного личного аргумента «почему это важно». Эти индикаторы можно фиксировать раз в четверть в простой таблице: «знаю места», «различаю факт/оценку», «есть личный пример». Такой подход делает воспитательный результат измеримым и прозрачным.

Литература:

1. Алиева, А. С. Военно-патриотическое воспитание старшеклассников: методология, теория, практика: монография / А. С. Алиева. — Махачкала: ДГПУ, 2023. — 295 с.

2. Астраханцева, Т. Н. Гражданское и патриотическое воспитание: учебно-методическое пособие / Т. Н. Астраханцева. — Чебоксары: ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2022. — 35 с.
3. Горелов, А. А. Разговоры о важном. Отношение к Родине в русской литературе: книга для чтения: учебное пособие / А. А. Горелов, Т. А. Горелова, О. О. Хлопонина. — Москва: КноРус, 2024. — 283 с.
4. Павлов, И. В. Патриотическое воспитание подростков: учебно-методическое пособие / И. В. Павлов, И. И. Павлова, В. И. Павлов. — 2-е издание, дополненное. — Чебоксары: ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2022. — 504 с.

Особенности работы с родителями в школе на современном этапе

Линецкая Екатерина Андреевна, учитель русского языка и литературы
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 37»

Объетанова Людмила Николаевна, учитель начальных классов;
Кодьякова Наталья Геннадьевна, учитель начальных классов;
Васильева Наталья Александровна, учитель начальных классов
МКОУ «Трудфронтская средняя общеобразовательная школа» (Астраханская область)

В статье предложены практико-ориентированные приёмы работы с родителями, адаптированные для разных ступеней школы: начальной, средней и 8–9 классов. Автор отказывается от формальных отчётов и делает акцент на коротких, конкретных форматах, встраиваемых в повседневную жизнь семьи и класса: «карточка одного навыка» и «домашнее задание наоборот» для младших школьников, «мини-лаборатория дома» и «карта переходов» для 5–7 классов, «интервью профессии» и «договор о поддержке» для подростков. Статья адресована классным руководителям, педагогам, психологам и методистам.

Ключевые слова: работа с родителями, начальная школа, средняя школа, 8–9 классы, семейное участие, педагогическое партнёрство, преэмптентность взаимодействия, практические приёмы, вовлечение семей, универсальные учебные действия.

Школа и семья сегодня живут в разных ритмах: у учителя — план, контрольные, отчёты; у родителей — сжатые сроки, удалённая работа, частая смена приоритетов. Из-за этого привычные формы вроде «час в актовом зале раз в четверть» перестают работать: взрослые либо не приходят, либо приходят формально. Задача педагога — не добавить семье ещё одну обязанность, а встраивать взаимодействие в реальные ситуации: короткий разбор домашнего задания, совместный мини-эксперимент, обсуждение одного конкретного навыка. Ниже — практические приёмы, которые реально работают и в 1 классе, и в 9м, если верно подобрать язык и формат [1, с.56].

В начальной школе фокус смещается на «микрошаги» и зримую опору: родитель должен увидеть, как именно ребёнок думает, а не услышать общую характеристику «старается». Один из устойчивых приёмов — «карточка одного навыка»: на листе А5 учитель фиксирует один конкретный ориентир на 2–3 недели (например, «держит строчку», «находит в тексте ответ на вопрос», «не путает похожие буквы»). Рядом — простые маркеры прогресса: три окошка «было/стало/пример». На короткой встрече (10–12 минут) показывают 2–3 работы ребёнка и один пример, где навык уже замечен. Реплика учителя звучит так: «Смотрите, здесь он сам нашёл предложение, которое отвечает на вопрос. Раньше ему подсказывали начало строки».

Такой формат снимает тревожность: вместо расплывчатого «надо стараться» появляется понятный вектор. Другой рабочий вариант — «домашнее задание наоборот»:

родители не проверяют, а пробуют выполнить тот же тип задания, что и ребёнок (например, подчеркнуть гласные, найти 3 слова на одну орфограмму, ответить на 2 вопроса по тексту). После этого обсуждают: «Что оказалось неожиданным? Где ребёнок может забуксовать?» Так взрослые начинают видеть учебную логику и перестают требовать «быстрее и без ошибок». Для семей с высокой занятостью хорошо работает «аудиокомментарий»: 45–60 секунд голосом учителя о 1–2 успехах и 1 конкретном совете. Это не требует встречи, но сохраняет личный контакт.

При переходе в среднюю школу картина меняется: ребёнок отдаляется от семьи, а родители либо пытаются контролировать каждый шаг, либо отстраняются, считая подростка самостоятельным. Здесь важно сменить роль с «контролёра» на «коуча»: обсуждать не отметки, а способы работы. Например, приём «три стратегии на выбор»: учитель предлагает родителям вместе с ребёнком выбрать один из трёх способов подготовки к контрольной (карточки терминов, короткий конспект на полстраницы, объяснение вслух другу) и зафиксировать выбор на неделю.

На родительской встрече обсуждают не «почему двойка», а «какой способ не сработал и что пробуем дальше». Ещё один устойчивый сценарий — «мини-лаборатория дома»: на уроке дают короткое задание, которое легко повторить в быту (например, найти в новостях 2 примера употребления причастия, засечь, сколько минут удаётся читать без отвлечений, или записать 3 вопроса к тексту). Родитель фиксирует факт выполнения

и одну фразу ребёнка («Я не думал, что причастия встречаются в заголовках»). Учитель на уроке благодарит за наблюдение и связывает его с темой [2, с. 115].

Так семья становится партнёром в отработке навыков, а не источником давления. Важный нюанс для 5–7 классов — «карта переходов»: на стенде или в чате фиксируют 3–4 ключевых изменения (новый темп, предметники, требования к оформлению) и рядом — короткие подсказки «как поддержать» (не делать за ребёнка, задавать уточняющие вопросы, помогать разбивать большие задания).

Для 8–9 классов, когда на первый план выходят профориентация и стресс перед экзаменами, нужны форматы, где родители выступают как «носители опыта», а не как экзаменаторы. Один из работающих приёмов — «короткое интервью профессии»: каждый родитель записывает 3 минуты о своей работе: «что делаю каждый день», «какие школьные предметы реально пригодились», «что оказалось неожиданным». На классном часе эти ролики смотрят и обсуждают 10–15 минут: «У кого из героев пригодились геометрия? Кому важно быстро читать и выделять главное?». Это снижает напряжение вокруг «выбора пути» и показывает связь школы с жизнью [3, с.100].

Другой вариант — «договор о поддержке»: на встрече с родителями и детьми формулируют 3 правила на триместр (например, «не проверяем черновики, но обсуждаем план», «в день контрольной не даём дополнительных заданий», «раз в неделю фиксируем 1 маленький успех»). Договор подписывают все трое — это снимает двойные послания и делает ожидания прозрачными. Для семей, где родитель один или сильно перегружен, уместен «пакет поддержки»: готовый набор из 3 коротких действий на неделю (проверить список терминов, засечь время чтения, обсудить 1 вопрос по тексту) с чёткими временными рамками (не более 10 минут в день). Так помощь становится посильной и регулярной.

Преимственность между этапами здесь строится не на одинаковых формах, а на единой логике: от «показать, как ребёнок думает» (начальная школа) к «обсудить, как

он действует» (средняя) и далее к «согласовать ожидания и роли» (8–9 классы). Чтобы эта линия не терялась, полезно вести «семейный профиль класса»: общий документ, куда каждый год добавляют 2–3 наблюдения (типичные трудности, удачные приёмы, частые вопросы родителей). В 1 классе это короткие заметки и примеры карточек; в 5 классе — чек-листы переходов и шаблоны «мини-лабораторий»; в 9 классе — «договоры о поддержке» и сценарии профориентационных встреч. Так педагог каждый год опирается на прошлый опыт, а не начинает с нуля.

Типичные трудности и как их обходить. Первая — родители хотят «сразу про успеваемость», а учитель пытается говорить про навыки. Решение — начинать с одного конкретного примера работы ребёнка и одной понятной метрики (например, «стал находить ответы в тексте за 40 секунд вместо минуты»). Вторая — родители спорят между собой на собраниях. Решение — ввести правила модерации: «говорим про ситуацию, не про человека», «сначала факт, потом оценка», «один спикер — одна минута». Третья — низкая явка. Решение — смещать фокус с больших собраний на короткие точечные форматы: 3–4 микровстречи по 15 минут, онлайн-опрос на 5 вопросов, запись короткого видео с разбором типовой ошибки. Четвёртая — разные семейные установки. Решение — делать акцент на универсальных учебных действиях (планирование, проверка, поиск информации) и избегать оценочных ярлыков [4, с.20].

Результативность такой работы лучше всего измерять не по количеству встреч, а по простым индикаторам: доля родителей, которые регулярно используют хотя бы один приём (например, фиксируют 1 успех в неделю), готовность ребёнка назвать 1–2 способа поддержки, которые ему помогают, и снижение числа обращений «сделайте что-нибудь с мотивацией» за счёт роста совместных мини-действий. Эти показатели можно фиксировать раз в триместр в простой таблице: «используемые приёмы», «частота», «заметный эффект». Так взаимодействие становится измеримым и полезным для всех сторон.

Литература:

1. Абрамов С. И. Технологии сотрудничества педагога с родителями: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов / С. И. Абрамов; Православный Свято-Тихоновский Гуманитарный университет, Педагогический факультет, Кафедра общей педагогики. — Москва: Изд-во ПСТГУ, 2018. — 155 с.
2. Верник, И. С. Взаимодействие педагогов с родителями в условиях современной ситуации развития детства / И. С. Верник // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. — № 1(38). — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2023. — С. 111–116.
3. Мартынова В. В. Семейное воспитание: ребенок — младший школьник: пособие для педагогических работников учреждений общ. сред. образования / В. В. Мартынова, Е. К. Погодина. — Минск: Нац. ин-т образования, 2023. — 176 с.
4. Ноговицына, Н. М. Родительский авторитет в развитии личности подростка / Н. М. Ноговицына // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. — № 3(11). — Якутск: Изд-во Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, 2018. — С. 19–24.

Образование без границ: умные технологии в преподавании английского языка в начальной школе

Панченко Ольга Юрьевна, учитель английского языка
МБОУ «Начальная школа — детский сад № 44» г. Белгорода

В статье обосновывается необходимость использования SMART-технологий в преподавании иностранного языка (ИЯ), формулируются основные принципы их функционирования и основные характеристики. На примере инструментов SMART-технологий (вебинаров, социальных сетей, блогов, электронной системы обучения ИЯ, SMART-учебников) анализируется уместность и обоснованность их использования с дидактической точки зрения, акцентируется внимание на необходимости постоянного совершенствования процесса обучения с их помощью.

Ключевые слова: smart образование, smart-технологии, вебинар, социальные сети, блоги, электронные системы обучения иностранному языку, smart-учебник, smartboard.

В современном, быстро меняющемся мире инновационных технологий, очень сложно не отстать и быть всегда up-to-date. С развитием информационных технологий возрастают возможности и потребности образования. Поэтому как учащимся, так и педагогам нужно уметь пользоваться инновационными технологиями и уметь применять их на практике.

С развитием современных технологий перспективным направлением становится электронное образование, которое отвечает потребностям современного общества. Отличительными чертами электронного образования являются работа с большим объемом информации на электронном носителе и ее анализ за короткий промежуток времени.

В настоящее время понятие «смарт» является главным назначением развития образовательных систем. Основным источником знаний является электронный, образовательный интернет-контент, технологическими операциями являются обеспечение обратной связи учителей и учащихся, обмен знаниями между ними.

Смарт-образование — это концепция, которая предполагает комплексную модернизацию всех образовательных процессов, а также методов и технологий, используемых в этих процессах [3].

Почти у каждого школьника дома есть компьютер, который в основном используется для игр. Именно через компьютерные игры дети познают окружающую их действительность. Использование Smart-технологий позволит переключить школьников на понимание того, что видео и игровые программы успешно используются для обучения, способствуя развитию творческой активности, увлечению предметом.

В настоящее время на уроках английского языка применяются такие инструменты, как видео, подкасты, электронные платформы, приложения и веб-сайты, доступные посредством компьютеров или смартфонов. Использование широкого спектра мультимедиа может повысить качество образования и эффективность преподавания английского языка.

Следовательно, перед педагогами стоит задача предоставить учащимся возможность получения опыта работы с инструментами и программами, доступными сегодня.

Отметим основные преимущества использования SMART — технологий при обучении иностранному языку:

- интеграция в аутентичную естественную среду общения, возможность общения с носителями языка;
- личностно-ориентированный подход к обучению, создание индивидуальной траектории обучения;
- оперативная обратная связь с преподавателями и другими учащимися;
- свободное размещение материалов в сети, доступ к различным источникам информации;
- увеличение объема самостоятельной индивидуальной и групповой работы и повышение мотивации обучающегося;
- внедрение новых образовательных технологий с использованием ИКТ;
- мобильность и доступность обучения.

С точки зрения преподавания иностранного языка огромную роль играют инструменты smart-технологий: видеоуроки, мультимедийные презентации, метод проектов, интерактивная доска Smart Board, блоги в социальных сетях (ВКонтакте, Сферум, Макс и другие), компьютерные обучающие программы, мобильные приложения по английскому языку, онлайн-олимпиады и конкурсы.

Если ученик пропустил занятия в школе по английскому языку или не понял сложную тему, то он сможет изучить материал, посмотрев видеоуроки. Так как учащиеся обычно выполняют эту работу дома, они могут слушать тексты много раз до тех пор, пока не поймут и не извлекут необходимую информацию. Видеоуроки охватывают основные грамматические и лексические темы, рассматриваемые в школьной программе. В данных уроках доходчиво объясняются сложные грамматические и лексические темы.

Использование мультимедийных презентаций — это удобный и эффектный способ представления информации с помощью компьютерных программ. В своей работе мы используем презентации для введения новой лексики урока, проверки знаний лексических единиц по теме, знакомства с новым страноведческим материалом, ознакомления с грамматическим материалом, для проверки

знаний, в качестве наглядного опорного материала для диалогической и монологической речи учащихся, проверки домашнего задания, проектной деятельности учащихся. Применение средств мультимедиа, гипертекст, звук, графика высокого качества, мультипликация позволяет донести учебный материал в полном объёме.

Интерактивная доска SmartBoard позволяет не только самим создавать свои уроки (строить таблицы, размещать иллюстрации, печатать грамматические правила, которые в дальнейшем будут сохранены в памяти компьютера, что позволит избежать многократного написания этих правил на обычной доске), но и содержат набор интерактивных заданий, которые можно использовать на уроках. Преимущества SmartBoard заключаются в экономии времени, развитии мыслительной и творческой активности, вовлечении в урок всех учащихся, самостоятельная и групповая работа, повышении мотивации.

Мультимедийное приложение к учебнику Starlight (под ред. Барановой К. М., Дули Д.) является дополнительным

интерактивным элементом учебно-методического комплекта серии «Звездный английский». Формы работы с компьютерными обучающими программами включают: изучение лексики; отработку произношения; обучение диалогической и монологической речи; обучение письму; отработку грамматических явлений.

Таким образом, в настоящее время невозможно представить учебный процесс без использования инновационных педагогических технологий. Такого рода технологии прочно обосновываются в современной системе образования. На сегодняшний день преподаватель иностранного языка имеет массу возможностей, которая помогает проводить свои занятия интереснее, познавательнее. Эти возможности способствуют более активной деятельности учащихся. По сравнению с традиционным методом обучения, новые внедрения в обучение неизбежно меняют роль педагога. Ее задачей становится — увеличение самостоятельной работы учащихся, поддержка в развитии личности.

Литература:

1. Кизлякова Е. С. Внедрение новейших информационных технологий в обучении иностранным языкам. С.-П., 2010. 11 с.
2. Назарова Н. Б., Мохова О. Л. Новые информационные технологии в обучении иностранным языкам // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3.
3. Применение SMART-технологий в образовательном процессе «Образование без границ». МБОУ «СОШ № 1». 2015. 20 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://infourok.ru/primenenie-smarttehnologii-v-obrazovatelnom-processe-mobu-soshobrazovanie-bez-granic-540134.html>
4. Саркисян А. В. Использование Интернет-ресурсов на уроке иностранного языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye42yazyki/library/2016/02/23/ispolzovanie-internet-resursov-na-uroke-inostrannogo>

Каллиграфическая подготовка будущего учителя начальных классов: от навыка к искусству преподавания

Прокина Любовь Павловна, преподаватель русского языка и методики
Оренбургский педагогический колледж имени Н. К. Калугина

В предлагаемой статье описывается опыт автора по подготовке студентов к профессиональной деятельности при изучении междисциплинарного курса «Русский язык с методикой преподавания». Рассматриваются основные методы и приёмы обучения студентов каллиграфическому письму, которое формируется в процессе освоения указанного междисциплинарного курса, и является важной частью общей профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов.

Ключевые слова: каллиграфическое письмо, профессиональный навык, графический навык, поэлементно-целостный метод.

В эпоху цифровых технологий искусство каллиграфического письма уходит в прошлое. Но для учителя начальных классов владение красивым почерком остаётся не просто профессиональным навыком, а одним

из ключевых инструментов его работы. Ведь плохие почерки сейчас не просто бедствие для преподавателей, но и свидетельство отсутствия графической культуры, уважения к адресату и к самому родному языку.

Каллиграфия же в конечном счёте — это упражнение и для руки, и для души, начало культуры графической и нравственной [1]. Подготовка студентов педагогического колледжа по специальности «Преподавание в начальных классах» к каллиграфическому письму — это важнейшая задача, которая становится фундаментом для развития педагогических и личных качеств будущего учителя.

ФГОС СПО направлен на практико-ориентированное обучение, требуя от выпускника готовности демонстрировать высокое качество работы с первого дня в школе. Владение каллиграфическим письмом напрямую отвечает этому требованию. Студенты, будущие учителя начальных классов, должны приложить все силы, чтобы обучение письму младших школьников стало частью эстетического воспитания, способом постижения прекрасного. Это особенно важно в период становления личности, когда формируются такие положительные черты, как аккуратность, целеустремлённость, внимательность, чувство гармонии. Важно помочь ребёнку научиться созидать, подходя ко всему творчески [2].

Почерк учителя является его «визитной карточкой», образцом для подражания, а также признаком культуры общения между учителем и учеником. Современная школа сталкивается с проблемой снижения качества почерка у детей: медленный темп письма, неразборчивый почерк, пропуск и путаница букв — эти трудности связаны с несформированностью навыка письма от руки, они могут стать причиной серьёзных проблем в обучении, вплоть до низкой успеваемости. Поэтому учитель начальных классов должен не только сам владеть каллиграфией, но и быть готовым эффективно обучать этому сложному навыку младшего школьника, помогая ему избежать распространённых ошибок [3].

Опыт показывает, что, выходя на практику, студенты сталкиваются с рядом трудностей, которые связаны с решением следующих характерных вопросов:

- как лучше объяснить младшим школьникам написание букв;
- как совершенствовать каллиграфический навык на уроке русского языка в начальной школе;
- как использовать интересный материал при обучении первоначальному письму.

Подготовка студентов к каллиграфической работе со школьниками ведётся по нескольким направлениям:

Овладение теорией и методикой обучения письму.

Студенты изучают теоретические основы формирования графического навыка. Они знакомятся с принципами обучения письму: поэлементным изучением букв, одновариантным и стабильным начертанием, логической группировкой письменных знаков. Особое внимание уделяется поэлементно-целостному методу, который является основой современной технологии обучения письму. Студенты осваивают понятийный аппарат, различают графический навык (автоматизированное написание) и каллиграфический почерк (его чёткая соразмерность

и устойчивость), а также учатся анализировать каллиграфические ошибки (нарушение пропорций букв, наклона) и графические ошибки (замена букв).

Формирование собственного каллиграфического почерка.

Этот процесс начинается с первых дней обучения в колледже и включает в себя как практические занятия, так и самостоятельную работу. Для корректировки и совершенствования почерка студентов используются различные методики, в том числе работа в тетрадях с частой косой разлиновкой. Такая разлиновка помогает автоматически решить проблемы с наклоном, шириной букв, служит зрительной опорой, развивает глазомер и позволяет писать с уверенностью.

Освоение методических приёмов для работы с младшими школьниками.

Ключевая задача — научить студентов не просто писать, но и учить этому детей. В рамках МДК «Русский язык и методика преподавания» будущий учитель осваивает конкретные приёмы работы:

- каллиграфические минутки — коррекционные упражнения в начале урока для автоматизации навыка;
- анализ и конструирование букв — разбор букв на зрительные и двигательные элементы, что помогает осознанно усвоить их форму;
- тактирование — проговаривание алгоритма написания буквы синхронно с движением руки, что помогает чередовать напряжение и расслабление;
- использование нетрадиционного материала — конструирование букв из ниток, проволоки, бумажных трафаретов, лепка букв из пластилина, обведение букв на бархатной бумаге.

Подготовка студентов педагогического колледжа к каллиграфическому письму — это многогранный процесс, сочетающий в себе овладение личным практическим навыком, глубокое понимание методики его формирования у детей и осознание его эстетической и воспитательной ценности. Красивый, чёткий почерк учителя — это необходимый элемент профессиональной культуры, основа для формирования у младшего школьника не только графической грамотности, но и аккуратности, внимательности, уважения к родному языку и чувство прекрасного [4].

Именно поэтому в педагогическом колледже ведётся большая работа, чтобы будущие учителя могли с уверенностью сказать детям: «Что бы вы ни делали — всё должно быть красиво, должно радовать и вас, и тех, кто находится рядом с вами». Научите детей не просто писать, а писать красиво. На первых занятиях познакомьте их с живописью, музыкой, прикладным искусством, например, с мастерством кружевниц. Потом сообщите детям, что они тоже будут учиться плести «живое кружево» из букв, которые научатся писать. И их «необычные кружева» будут столь же красивы. Нельзя просто начинать учить детей писать правильно. Надо пробудить желание творить красоту [5].

Литература:

1. Агаркова Н. Г. Обучение первоначальному письму по прописи к «Азбуке» О. В. Джежелей: Книга для учителя. — М.: Дрофа, 2002. — 96 с.
2. Безруких М. М. Обучение письму: Каллиграфия и развитие моторики: учебное пособие для педагогических колледжей. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2018. — 175 с.
3. Илюхина В. А. Чудо-прописи. Методика каллиграфического письма: методическое пособие. — М.: Просвещение, 2016. — 128 с.
4. Илюхина В. А. Письмо с секретом: методика обучения каллиграфии // Начальная школа. — М., 2010. — № 5. — С. 34–38.
5. Илюхина, В. А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме [Текст] / В. А. Илюхина // Начальная школа. — 2015. — № 8. — С. 16–24.

Использование сенсорных эталонов для совершенствования наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста

Судоргина Елена Ивановна, воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 174 «Сказочная страна»

Изучение наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста по-прежнему остается важной задачей. В наши дни дети все чаще предпочитают компьютерные игры традиционным игрушкам, а практическая деятельность, требующая ручного труда, встречается редко. Эти факторы могут привести к тому, что наглядно-действенное мышление у дошкольников будет развиваться на более низком уровне. Поэтому сегодня крайне важно глубже исследовать мышление детей, учитывая эти новые реалии. Самый благоприятный период для развития всех человеческих способностей, включая наглядно-действенное мышление, приходится на время после рождения, когда мозг ребенка активно созревает. До трех-четырех лет ребенок осваивает половину своего умственного потенциала. Этот период стремительного развития уникален и требует особого внимания со стороны педагогов и родителей. Если наглядно-действенное мышление не будет достаточно развито, в дальнейшем ребенку будет сложнее учиться в школе, где ему придется самостоятельно планировать свои действия и предвидеть их итоги.

Теоретические основы решения проблемы развития наглядно-действенного мышления у дошкольников широко представлены в целом ряде зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследований Д. Б. Эльконина, Л. С. Выготского, П. И. Божович, А. В. Запорожца, Т. А. Марковой.

Экспериментальным изучением наглядно-действенного мышления у детей занимались видные психологи А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, В. И. Аснин, А. А. Люблинская и др., в ходе которых получили ряд фактов, убедительно свидетельствующих о генетической связи, существующей между практической деятельностью и мышлением ребенка.

Проблема наглядно-действенного мышления является одной из актуальных проблем и по мнению исследователей, успешное решение данной проблемы в дошкольных образовательных организациях (ДОО) связано с внедрением специальных программы дошкольного образования, представленных не только методами и технологиями воспитания и образования детей, а также педагогическими условиями их реализации.

В психологическом словаре А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского наглядно-действенное мышление определяется, как один из видов мышления, характеризующийся тем, что решение задачи осуществляется с помощью реального, физического преобразования ситуации, опробования свойств объектов [3].

С точки зрения В. А. Кручинина, мышление развивается в условиях содержательной деятельности ребенка со взрослым: предметной, игровой, в общении. Главным условием интеллектуального развития ребенка раннего и младшего дошкольного возраста является своевременное обогащение (амплификация) его деятельности. Большое значение при этом имеет подражание [1].

Рассматривая характеристику наглядно-действенного мышления в различных источниках психолого-педагогической литературы, можно отметить, что С. Ю. Головин в словаре практического психолога концентрирует внимание на том, что наглядно-действенное мышление характеризуется тем, что решение задачи производится путем реального, физического преобразования ситуации, опробования свойств объектов; форма мышления, вплетенная в реальное манипулирование предметами и обслуживающая прежде всего практические задачи.

В свою очередь С. Ю. Головин соглашается с мнением А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского о том, что у ребенка

наглядно-действенное мышление образует первую ступень развития мышления. У взрослого человека наглядно-действенное мышление сосуществует с наглядно-образным и словесно-логическим мышлением [3].

Рассматривая далее понятие о наглядно-действенном мышлении, обращаемся к энциклопедическому словарю по психологии и педагогике. 2013., в котором оно характеризуется как умственная деятельность без участия речи, совершаемая посредством манипуляций со своим телом, частями тела и предметами, которые в данный момент находятся в поле зрения и считается свойственным в норме детям в возрасте до 2 лет. У взрослых людей данная форма мышления сохраняется, но в более сложном варианте, в виде ручного мышления, проявляясь, когда приходится действовать в совершенно незнакомой ситуации и с абсолютно неизвестными до этого объектами. Кроме того, предположительно, эта форма мышления актуализируется, если индивид занят ручной профессией, он при этом как бы «думает руками».

По мнению Э. Г. Азимова, отраженного в новом словаре методических терминов и понятий наглядно-действенное мышление определяется, как простейший вид мышления, как отражение связей и отношений предметов и явлений, которые непосредственно включены в практические действия. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин приходят к выводу, что у человека на основе наглядно-действенного мышления образуются суждения [2].

Как видим, почти все педагоги и психологи, описывая наглядно-действенное мышление характеризуют его как элементарное, простое, низшее, связанное с практической деятельностью. И несмотря на то, что, данный вид мышления является базовым, тем не менее он органично вплетается почти во все виды человеческой деятельности.

Младший дошкольный возраст — это период бурного развития восприятия и знаково-символических систем. На данном этапе главным инструментом познания мира выступает наглядно-действенное мышление. Ребенок решает встающие перед ним задачи непосредственно в процессе практической деятельности: манипулируя предметами, пробуя, ошибаясь и перестраивая свои действия.

Однако для того, чтобы эти действия не были хаотичными («метод тыка»), ребенку необходима система координат. Такой системой становятся сенсорные эталоны — общепринятые образцы внешних свойств предметов (цвета спектра, геометрические фигуры, градации величины, веса, звуков).

Использование сенсорных эталонов — это один из самых эффективных способов развития наглядно-действенного мышления у детей 3–4 лет. В этом возрасте ребенок познает мир через практические манипуляции с предметами: раз-

бирает, собирает, ощупывает и сравнивает, ребенок сопоставляет их с эталонами, учится анализировать, группировать и делать первые логические выводы.

Процесс развития наглядно-действенного мышления младших дошкольников строится последовательно и включает три основных этапа, при этом переводит наглядно-действенное мышление дошкольника на качественно новый, управляемый и осознанный уровень.

Этап перцептивного сопоставления (ознакомление) — ребенок учится сопоставлять предметы по их свойствам, используя метод наложения или прикладывания.

Этап моделирования и классификации (выделение признака) — ребенок начинает использовать эталон как ориентир для группировки множества предметов. Наглядно-действенное мышление активизируется, так как нужно постоянно принимать решения на основе сравнения.

Этап продуктивного действия (трансформация) — ребенок использует сенсорные эталоны для создания нового объекта или решения проблемной практической ситуации.

Для эффективного развития наглядно-действенного мышления через сенсорные эталоны в ДОО и дома рекомендуем использовать следующие блоки игр:

Игры на освоение геометрических эталонов: «Почтовый ящик» / «Сортер» (проталкивание объемных фигур в пазы), «Геометрическое лото», «Украсть елочку», «Одень шапочку пингвину», «Закрой окошки в Теремке», «Магазин игрушек», которые учат соотносить форму предмета с плоскостным и объемным эталоном.

Игры на освоение эталонов величины: «Построй мишек/зайчиков по росту», «Разложи по коробочкам», «Собери матрешку», «Большой-маленький» — эти игры развивают глазомер и сериацию (построение рядов).

Игры на освоение цветовых эталонов: «Найди пару по цвету», «Спрячь мышку» (закрывать цветной домик дверцей того же цвета), «Посади цветы на клумбу», «Поставь цветы в вазу», «Цветной поезд», «Найди свой домик».

Использование сенсорных эталонов в работе с детьми младшего дошкольного возраста — это не просто обогащение их чувственного опыта, а мощный стимул для развития интеллектуальных процессов. Через практическое действие, направленное на сравнение, анализ и синтез свойств предметов, наглядно-действенное мышление ребенка совершенствуется и достигает своего пика. Задача педагога — организовать предметно-развивающую среду таким образом, чтобы сенсорные эталоны присутствовали во всех видах детской деятельности (игровой, продуктивной, бытовой), побуждая ребенка к активному исследованию, сравнению и созиданию.

Литература:

1. Кручинин В. А. Психология развития и возрастная психология [Текст]: учебн. пос. для вузов / В. А. Кручинин, Н. Ф. Комарова; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. — Н. Новгород: ННГАСУ, 2016. — 219 с. ISBN 978–5–528–00112–8 стр.110

2. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009.
3. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп.—М.: Политиздат, 1990.— 494 с.

ПРОЧЕЕ

Оценка энергетической эффективности здания высшего учебного заведения после капитального ремонта

Зенкова Елизавета Вадимовна, ассистент

Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова (г. Новороссийск)

В современном мире растет потребление энергии из-за внедрения новых технологий и приборов. Все больше стран переходят на возобновляемые источники энергии и модернизируют имеющиеся системы электроснабжения и электропотребления, так как материальные ресурсы планеты ограничены и для их возобновления необходимы десятки или даже сотни лет.

Ученые предлагают различные способы сокращения количества потребляемых ресурсов. Ряд европейских стран уже немало инвестировал в возобновляемую энергию, например Исландия, где доля зеленой энергетики достигла 80 % (за счет геотермальных источников), или Дания, правительство которой поставило цель к 2050 году полностью отказаться от ископаемых видов топлива и перейти на энергию ветра (и не только).

Россия обладает большими запасами газа и нефти, но это не значит, что они неисчерпаемы. Распоряжением Правительства РФ от 09.06.2020 № 1523-р была утверждена Энергетическая стратегия Российской Федерации на период до 2035 года. Она предполагает:

Эффективное обеспечение потребностей социально-экономического развития страны соответствующими объемами производства и экспорта продукции и услуг отраслей топливно-энергетического комплекса.

Совершенствование энергетической отрасли в пространственном и региональном контексте.

Достижение технологической независимости отраслей топливно-энергетического комплекса и повышение их конкурентоспособности.

Совершенствование государственного управления и развитие международных отношений в сфере энергетики.

Мировые тренды XXI века отражают стремление к уменьшению выбросов CO₂ в атмосферу. Глобальное потепление влияет на все сферы жизни и приводит к необратимым последствиям, таким как ухудшение состояния воздуха, повышение уровня воды в океане, погодные аномалии. Для повышения энергоэффективности вводятся новые стандарты и рекомендации в сфере строительства и капитального ремонта зданий. Достижение параметров зданий с почти нулевым энергопотреблением (nearly zero energy buildings) подразумевает отказ от углеродных выбросов и переход к высокой энергетической эффективности.

Другими приоритетными направлениями в этой сфере стали:

- возможность генерации энергии в здании;
- надзор за выполнением предписаний по энергосбережению и энергоэффективности в ходе выполнения реставрации и капитального ремонта;
- ужесточение надзора за выполнением нормативных требований;
- использование возобновляемых источников энергии и снижение энергопотребления в здании путем применения современных технологий;
- введение паспорта реконструкции здания (в дополнение к существующим сертификатам) [2].

В 2023 году были внесены некоторые изменения в порядок проведения капитального ремонта с целью повышения энергоэффективности зданий. Субъектам дали возможность увеличить перечень работ и услуг, которые могут производиться за счет средств на капитальный ремонт. Размер финансирования формируется в зависимости от минимального взноса на капитальный ремонт в каждом регионе. К дополнительным услугам относятся:

- теплоизоляция фасада сооружений;
- замена крыши вентилируемой крышей;
- применение современных технологий измерения объемов коммунальных ресурсов и качества услуг;
- внедрение системы коллективного учета использования ресурсов в масштабах многоквартирного дома (МКД), узлов управления и регулирования потребления этих ресурсов и других видов услуг и работ.

Например, согласно данным Фонда содействия реформированию ЖКХ, в 2021 году в 54 МКД общей площадью 335 тыс. квадратных метров и численностью жильцов около 11,5 тыс. человек были проведены работы по улучшению энергопотребления после капитального ремонта. Расчетная стоимость коммунальных услуг снизилась почти на 26 % при ежегодном пересчете (около 32 млн рублей в год) [6].

Современные ученые задаются вопросом, в каком направлении будет развиваться энергетика и насколько она обеспечена ресурсами.

Комплексная государственная программа Российской Федерации «Энергосбережение и повышение энергетической эффективности», утвержденная постановлением Правительства РФ от 09.09.2023 № 1473, направлена на обеспечение достижения приоритетов и целей государственной политики в области энергосбережения и повышения энергетической эффективности в соответствии с Федеральным законом от 23.11.2009 № 261-ФЗ «Об энергосбережении и о повышении энергетической эффективности и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» [4]. Программа учитывает опыт реализации мероприятий иных государственных программ Российской Федерации, направленных на энергосбережение и повышение энергетической эффективности.

Принципы, которые определяют развитие теплоснабжения в региональном стратегическом плане Свердловской области:

Обеспечение стабильной бесперебойной подачи энергии.

Эффективное использование энергии для отопления.

Ведущие позиции в сфере когенерации энергии.

Поддержание стабильного равновесия между производителями и потребителями энергии.

Экономия в сфере энергоснабжения.

Снижение отрицательного воздействия на природу.

Утверждение схем энергосбережения с различными сценариями развития энергетических систем.

Получение обоснованной прибыли.

Во многих странах есть правила и нормы, регулирующие потребление электроэнергии и других ресурсов в зданиях. Китайская Народная Республика, в частности, приняла закон, обязывающий строить здания с максимальной энергоэффективностью и небольшим энергопотреблением. В Европейском союзе (ЕС) создаются проекты с целью сведения потребления энергии к нулю. Примерно 60 млн граждан стран ЕС имеют возможность пользоваться централизованными системами теплоснабжения для обеспечения себя теплом. Еще 140 млн жителей городов имеют доступ хотя бы к одной из этих систем. В соответствии со статистикой, представленной ЕС, централизованное теплоснабжение на сегодняшний день покрывает примерно 11–12 % потребностей Европы в тепле. Эта система функционирует благодаря обширной сети, состоящей из более чем 6000 централизованных систем теплоснабжения и охлаждения [3].

В России рынок систем отопления зависит от доступности природного газа. За счет развития технологий растет и спрос на высокоэффективные отопительные системы.

Для наглядного представления о развитии энергосберегающих решений разных стран составлена таблица 1.

В России действуют государственные программы для перехода на новый уровень обоснованного потребления невозобновляемых ресурсов. Внедрение в повседневную жизнь возобновляемых источников энергии и энергосбережения поможет улучшить экологическую ситуацию.

Рассмотрим вопрос энергоэффективности зданий высших учебных заведений в России. Система сталкивается с недостатком современного оборудования, моральным износом зданий и их несоответствием техническим требованиям, что создает некомфортные условия для обучения. В подобных ситуациях необходим капитальный ремонт.

Капитальный ремонт предполагает реконструкцию и ремонт зданий и сооружений, проведение комплекса мероприятий по восстановлению работоспособности или усовершенствованию инженерных сетей и коммуникаций. Капитальный ремонт позволяет внедрить новые энергоэффективные технологии, которые способны значительно уменьшить расходы электроэнергии, тепла и других ресурсов.

В качестве примера эффективности капитального ремонта в вузе рассмотрим ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (РГППУ) в Екатеринбурге. Для повышения энергоэффективности необходимо прежде всего определить потребителей энергии. Исходя из имеющихся данных, основные статьи затрат составляют тепловая и электрическая энергия. Расход коммунальных ресурсов наглядно представлен на рисунке 1.

Финансовые расходы на коммунальные услуги отражены в таблице 2.

Учебные аудитории главного корпуса РГППУ отремонтировали на сумму 32 млн рублей в 2023 году.

К данному моменту в ФГАОУ ВО РГППУ реализованы следующие мероприятия:

- устаревшие осветительные приборы заменены светодиодными;
- разработана энергосберегающая политика в соответствии с Энергетической стратегией Российской Федерации;
- установлены приборы регулирования температуры в аудиториях;
- усовершенствованы системы теплоснабжения за счет применения новейшего оборудования и материалов;
- в рамках студенческой проектной деятельности разработан проект создания технологии эффективного энергопотребления.

Таблица 1. Развитие энергосберегающих решений в различных странах

Страна	Проекты и инициативы государства	Правовые и нормативные документы	Инновационные разработки	Применение возобновляемых ресурсов
Дания	Есть национальная стратегия снижения потребления энергии и введения в эксплуатацию возобновляемых источников энергии. К 2030 году 50 % конечного потребления энергии должно обеспечиваться за счет возобновляемых источников энергии (ВИЭ) при полном отказе от нефти и газа, а в 2050 году планируется полный переход на ВИЭ	В энергетике существуют строгие правила и нормы, которые регулируют работу систем энергоснабжения	Занимает передовые позиции в области технологических инноваций, связанных с теплоснабжением. В частности, свободно используются системы когенерации	Ветряные турбины наземного и морского базирования, солнечная энергетика, гидроэнергетические установки, биотопливо, использование отходов, а также теплогенерация с применением вторичных источников топлива
Китай	В рамках государственной программы планируется сокращение энергопотребления и увеличение доли ВИЭ	Существуют определенные стандарты и критерии, которые служат для оценки качества и надежности системы	В области энергетики происходят значительные изменения вследствие развития технологий. В частности, применяются системы тепловых насосов, которые позволяют эффективно использовать тепловую энергию, получаемую из природных источников	Гидроэнергетика, энергия ветра, солнечная энергетика, биоэнергетика, геотермальная энергия
Франция	Есть национальная стратегия снижения энергопотребления и увеличения доли возобновляемых источников	Имеются правила и стандарты, регулирующие качество и безопасность системы	Развиваются технологические инновации в сфере энергоснабжения. Например, используются системы тепловых насосов, которые позволяют эффективно использовать тепло из окружающей среды	Гидроэнергетический потенциал, биомасса, ветровая и солнечная энергия
США	В каждом штате создается уникальный проект, который направлен на уменьшение потребления энергии, повышение энергоэффективности и уменьшения количества вредных выбросов в атмосферу	Существуют регламенты и нормативные акты, определяющие критерии качества и надежности системы	Благодаря новейшим технологиям становится возможным оптимизировать работу систем теплоснабжения и минимизировать их отрицательное воздействие на окружающую среду	Стремительное развитие ветровой и солнечной энергетики. Страна занимает передовые позиции в области производства биотопливных материалов
Исландия	Разработана и успешно реализуется комплексная государственная политика в области применения ВИЭ	Существуют регламенты и нормативные акты, определяющие критерии качества и надежности системы	Предоставляет техническую поддержку в сфере геотермальной энергетики и активно способствует повышению осведомленности о преимуществах ВИЭ	Используются ВИЭ, такие как гидроэнергетические и геотермальные ресурсы [7]

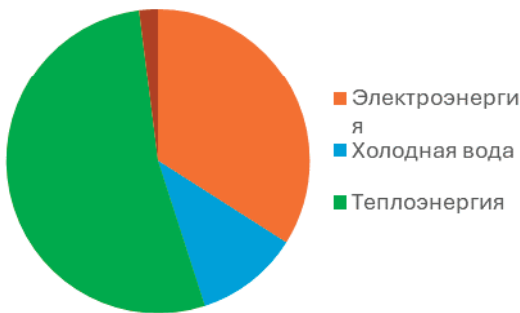


Рис. 1. Расход коммунальных ресурсов

Таблица 2. Стоимость коммунальных услуг

	2020	2021	2022	2023
Стоимость коммунальных услуг (руб.)	47101450,56	53229797,36	51780474,32	41875185,93

Результаты проведенных мероприятий:
Снижение потребления электроэнергии в учебном корпусе на 27 %.
Экономия средств на электроэнергию около 9,9 млн рублей.
Удовлетворенность сотрудников и обучающихся (после капитального ремонта и последующей закупки нового оборудования улучшился образовательный процесс).
Имеющиеся в вузе внутренние нормативные документы в области энергосбережения регулируют не все проблемы. Технический потенциал энергосбережения может быть повышен за счет:

- постоянного мониторинга потребления энергетических ресурсов и выявления изменений, а также их причин;
- установки современных оконных систем;
- проведения регулярных обучающих семинаров о важности энергосбережения для студентов и преподавателей.

Кроме того, для повышения технического потенциала энергосбережения можно рассмотреть способы, указанные в таблице 3.

Таблица 3. Наиболее эффективные энергосберегающие технологии

Энергетический ресурс	Мероприятия по энергосбережению
Вода	Установка смесителей с антивандальным аэратором; установка в санузлах бачков с двухпозиционной водосберегающей арматурой
Тепловая энергия	Установка блочного индивидуального теплового пункта (БИТП); монтаж гибкого теплообменника для системы горячего водоснабжения; очистка стояков отопительной системы; изоляция труб, пролегающих через чердачные и подвальные пространства; монтаж термостатических вентилей на отопительные приборы
Электрическая энергия	Монтаж индивидуальных щитков с автоматическими выключателями для контроля электропотребления; установка датчиков движения для освещения в коридорах; установка нормализаторов электрической энергии для выравнивания завышенного напряжения в сети здания [8]

Безусловно, реализация таких решений требует больших затрат. Однако все предложенные мероприятия могут положительно отразиться на экономической составляющей и способствовать созданию более комфортной образовательной среды.

Литература:

1. Алексеенко В. Н. Особенности капитального ремонта и реконструкции объектов образования Республики Крым / В. Н. Алексеенко, Е. А. Чепурная // Вестник науки и образования Северо-Запада России. — 2016. — № 2. — С. 1–8.

2. Башмаков И. А. Ключевые низкоуглеродные технологии для российских зданий / И. А. Башмаков, В. И. Башмаков, М. Г. Дзельзичек, А. А. Лунин, О. В. Лебедев, А. Д. Мышак // Энергосбережение. — 2023. — № 7. — С. 1–4.

3. Пиголкин С. А. Методический инструментарий повышения энергетической эффективности промышленных предприятий (на примере теплоэнергетического комплекса Владимирской области): дис. канд. экон. наук: 5.2.3. / С. А. Пиголкин. — Владимир, 2024. — С 31–32. — URL: <http://www.ipr-ras.ru/wp-content/uploads/2024/09/thesis-pigolkin.pdf> (дата обращения 11.07.2026).
4. Федеральный закон от 23.11.2009 № 261-ФЗ «Об энергосбережении и о повышении энергетической эффективности и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» // КонсультантПлюс. — URL: <https://clck.ru/3GTAU2> (дата обращения 09.07.2026).
5. Шеина С. Г. Повышение эффективности организационно-технологического обеспечения системы капитального ремонта на современном этапе / С. Г. Шеина, И. Ю. Зильберова, В. А. Бобкина, Р. Д. Зильберов // Инженерный вестник Дона. — 2024. — № 3. — С. 1–11.
6. Башмаков И. А. Потенциал экономии энергии в многоквартирных домах России и возможности его реализации. Ч. 1. Современные тренды в регулировании повышения энергоэффективности зданий / И. А. Башмаков, В. И. Башмаков, К. Б. Борисов [и др.] // Энергосбережение. — 2023. — № 4. — С. 36–60.
7. Кологерманская Е. М. Особенности правового регулирования деятельности в сфере использования возобновляемых источников энергии в Исландии / Е. М. Кологерманская // Вестник Санкт-Петербургского университета. Право. — 2019. — Т. 10, № 1. — С. 182–191. — DOI 10.21638/spbu14.2019.113. — EDN YYVKQX.
8. Кролин А. А. Продвижение энергосберегающих технологий в вузах / А. А. Кролин, С. В. Гужов // Энергосбережение. — 2015. — № 3. — С. 40–44. — ISSN 1609-7505.
9. Зенкова Е. В. Оценка энергетической эффективности после капитального ремонта в здании высшего учебного заведения / Е. В. Зенкова. — Текст: электронный // solncesvet.ru: [сайт]. — URL: https://solncesvet.ru/magazine_work/91228/ (дата обращения: 06.07.2026).

Инструкции по охране труда в цифровой среде: противоречие нормативной полноты и эффективности восприятия

Тойменцева Алена Николаевна, ведущий специалист по охране труда
АО «Технопарк Санкт-Петербурга»

В статье исследуется противоречие между нормативно закреплёнными требованиями к содержанию инструкций по охране труда и когнитивно-педагогическими ограничениями восприятия текстовой информации работниками в условиях цифровой среды. Актуальность проблемы обусловлена тем, что нормативные акты, регламентирующие разработку инструкций по охране труда, требуют полноты и дословного воспроизведения требований, что приводит к формированию объёмных текстовых документов, потенциально снижающих эффективность их восприятия и усвоения.

Теоретическую основу исследования составили работы в области когнитивной психологии и педагогики, фиксирующие снижение усвояемости при увеличении объёма текстовой информации. Эмпирическая часть основана на результатах опроса 314 специалистов по охране труда, проведённого в 2026 году с использованием добровольной выборки. Исследование выполнено в дизайне поперечного описательного опроса.

Полученные результаты демонстрируют, что значительная часть респондентов оценивает традиционные инструкции как недостаточно эффективные для практического обучения персонала и сообщает о необходимости создания дополнительных адаптивных материалов. Установлено также, что разработка инструкций и сопутствующих обучающих материалов требует существенных временных затрат.

На основе анализа предлагается концепция интегрированной инструкции по охране труда, представляющей собой цифровой формат с многослойной структурой: краткий визуально-ориентированный слой для работников и расширенный нормативный слой для соблюдения требований законодательства. Сделан вывод о потенциальной эффективности данного подхода и необходимости дальнейшего нормативного развития форматов представления инструктивных материалов.

Ключевые слова: охрана труда, инструкции по охране труда, цифровая среда, когнитивная нагрузка, педагогическая эффективность, электронное обучение.

Одно из требований законодательства в области охраны труда — это наличие инструкций по охране труда. В соответствии с приказом Минтруда [1] инструкция должна содержать полные требования ко всему циклу выполняемой работы, блок о первой помощи и перечень рисков. В итоге объём одной инструкции по охране труда может достигать до 20 страниц.

Являясь локальным нормативным актом организации, инструкции по охране труда пишутся в официальном стиле и используют определения из Трудового Кодекса и прочих нормативных актов в сфере охраны труда и при этом являются одним из основных документов, предъявляющим требования к безопасной организации работ.

Соответственно, понимание и восприятие требований, прописанных в инструкции по охране труда, напрямую влияют на безопасность на рабочем месте.

Однако в современном мире меняется эффективность взаимодействия человека и текста. Увеличение объема текстового материала коррелирует со снижением показателей усвоения информации, что подтверждается рядом исследований в области когнитивной психологии и педагогики. [2,3]

Ключевым фактором таких изменений является насыщенная цифровая среда и феномен фрагментарного восприятия информации, что также связывают с доминированием кратких цифровых форматов. Исследования подтверждают: понимание больших объемов текста снижается. [4]

Поэтому традиционная инструкция по охране труда характеризуется низким уровнем вовлеченности в процесс ознакомления.

Также инструкции по охране труда прописывают обязанности без причинно-следственных связей, не формирующих понимание, а лишь формальное запоминание.

Инструкция становится документом для соблюдения требований трудового законодательства, а не эффективным инструментом обучения.

В условиях высокой ответственности специалистов по охране труда за здоровье и жизнь работников формируются альтернативные формы представления информации из инструкций по охране труда.

Например, использование презентаций, видео, чек-листов.

Также фрагментировать информацию, применять визуализацию, повышать вовлеченность через игровые механики (очки, уровни, достижения) и юмор, что повышает мотивацию и делает материал запоминающимся. [5]

Однако это является дополнительной работой, которая не конвертируется проверяющими органами и зачастую не входит в прямые обязанности специалистов по охране труда.

Для оценки проблемы автор провел опрос специалистов по охране труда. Использовалась добровольная выборка, сформированная через профессиональные онлайн-сообщества и специализированные медиа-платформы. Исследование выполнено в дизайне поперечного описательного опроса.

Всего в опросе приняло участие 314 специалистов. Выборка носит нерепрезентативный характер и отражает мнения активных специалистов, вовлеченных в профессиональные онлайн-сообщества.

Анкета включала 10 вопросов закрытого и полужакрытого типа, направленных на оценку:

- объема и количества инструкций;
- временных затрат на их разработку;
- субъективной оценки эффективности;
- практики создания дополнительных обучающих материалов.

Основные отрасли: производство — 40 %, IT и прочее — 30 %, сфера услуг и офисы 15 %, Анализ основных результатов представлены в таблице № 1.

Таблица 1. Результаты опроса специалистов по охране труда

1. Количество инструкций по охране труда в организации	
Показатель	Результат
Более 15 инструкций	82 % (n = 258)
10–15 инструкций	12 % (n = 38)
Менее 10 инструкций	6 % (n = 18)
2. Средний объем одной инструкции по охране труда	
Объем инструкции	Результат
5–10 страниц	46 % (n = 145)
11–20 страниц	41 % (n = 129)
Более 20 страниц	9 % (n = 28)
Менее 5 страниц	4 % (n = 12)
3. Оценка эффективности традиционных инструкций по охране труда	
(5-балльная шкала согласия)	
Ответ	Результат
Не согласны (1–2 балла)	60 % (n = 188)
Нейтрально (3 балла)	25 % (n = 79)
Согласны (4–5 баллов)	15 % (n = 47)

Таблица 1 (продолжение)

4. Временные затраты на разработку одной инструкции	
Время разработки	Результат
Более 1 рабочего дня	49 % (n = 154)
1 рабочий день	31 % (n = 97)
2–3 часа	20 % (n = 63)
5. Практика создания дополнительных обучающих материалов	
Ответ	Результат
Создают выборочно	41 % (n = 129)
Создают постоянно	19 % (n = 60)
Планируют создание	17 % (n = 53)
Не создают	23 % (n = 72)
6. Временные затраты на разработку дополнительных материалов	
Время	Результат
Более 1 рабочего дня	36 % (n = 113)
1 рабочий день	24 % (n = 75)
2–3 часа	15 % (n = 47)
Не разрабатывают	25 % (n = 79)

Результаты опроса свидетельствуют о субъективном восприятии недостаточной эффективности существующих инструкций.

Большая часть организаций использует значительное количество объёмных инструкций, что усложняет их регулярное обновление и практическое применение. При этом разработка как самих инструкций, так и дополнительных материалов требует значительных временных затрат со стороны специалистов по охране труда.

Для улучшения восприятия специалисты всё чаще создают дополнительные упрощённые материалы — чек-листы, видео и памятки — чтобы повысить эффективность обучения.

В целом результаты указывают на необходимость перехода к более коротким, визуальным и цифровым форматам подачи информации по охране труда.

Также может рассматриваться как потенциальное решение внедрение интегрированной инструкции. Статья 212 ТК РФ и Приказ Минтруда № 772н на данный момент не даёт альтернативных форматов для инструкции по охране труда, но обозначают полноту требований.

С учетом поведенческих принципов в сформировавшемся цифровом обществе необходимы краткие форматы, инфографика и краткие видео. Но также нужны развертываемые слои полного текста для соблюдения требований закона.

Сложным вопросом в этом плане является факт ознакомления работника с инструкцией по охране труда. С постепенным введением электронного документооборота в сфере трудовых отношений, площадкой для таких интегрированных инструкций являются такие системы как СБИС (Saby) Норпер, Калуга Астрал. Однако, на сегодняшний день, размещение инструкций такого формата технически не предусмотрено. [6]

Заключение

Конфликт между нормативными требованиями к полноте и дословности инструкций по охране труда (Приказ Минтруда № 772н, Постановление № 2464) и принципами педагогической эффективности для сотрудников согласуется с психолого-педагогическими исследованиями и опросом 314 специалистов, из которых 60 % не считают традиционную инструкцию по охране труда эффективной и создают дополнительные материалы, которые не предусмотрены требованиями законодательства.

Концепция интегрированной инструкции может рассматриваться как решение: она нормативно обоснована, повышает усвоение материала за счет внедрения коротких форматов, визуализации и любых других альтернативных методов восприятия текста.

Переход к таким инструкциям потенциально повысит усвоение правил безопасности среди работников, и устранил двойную нагрузку на специалистов по охране труда.

Однако необходимы и законодательные изменения — в частности Приказа Минтруда № 772н, чтобы сделать подход к разработке инструкций по охране труда более адаптивным.

Литература:

1. Приказ Минтруда РФ № 772н от 29.10.2021 «Об утверждении основных требований к порядку разработки и содержанию правил и инструкций по охране труда». — Текст: электронный // КонсультантПлюс.: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_401350 (дата обращения: 10.05.2026).
2. Фрумкин, К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста / К. Г. Фрумкин. — Текст: непосредственный // Топос: литературно-философский журнал. — 2010. — № 9.
3. Восприятие длинных текстов поколением «цифровых островитян» / М. Е. Аникина, Т. А. Ермошкина, Д. З. Исаков, М. В. Кобзев. — Текст: непосредственный // Медiascope. — 2016. — № 1.
4. Семеновских, Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде / Т. В. Семеновских. — Текст: электронный // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ»: [сайт]. — URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf> (дата обращения: 10.05.2026).
5. Геймификация в обучении: как игровые технологии меняют образование. — Текст: электронный // КиберЛенинка: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-kak-igrovyie-tehnologii-menyayut-obrazovanie> (дата обращения: 10.05.2026).
6. Опрос и инструкция по охране труда. — Текст: электронный // блог-инженера.рф: [сайт]. — URL: <https://блог-инженера.рф/oprosy/opros-instrukcii-po-okhrane-truda.html> (дата обращения 25.05.2026)
7. Какие документы по охране труда можно подписывать в ЭДО?. — Текст: электронный // EcoStandard soft: [сайт]. — URL: [https://soft.ecostandard.ru/knowledge_base/elektronnii-dokumenttooborot/kakie-dokumenty-po-okhrane-truda-mozhno-podpisyvat-v-edo-/](https://soft.ecostandard.ru/knowledge_base/elektronnii-dokumenttooborot/kakie-dokumenty-po-okhrane-truda-mozhno-podpisyvat-v-edo/) (дата обращения: 10.05.2026).

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 28 (631) / 2026

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

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

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

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

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

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

Номер подписан в печать 22.07.2026. Дата выхода в свет: 29.07.2026.

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

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

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

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

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