

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

32 2026
ЧАСТЬ III

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 32 (635) / 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 *Сергей Петрович Боткин* (1832–1889), русский врач-терапевт, патологоанатом, физиолог и общественный деятель.

Будущий врач родился в московском доме, принадлежавшем его отцу, богатому купцу, торговцу китайским чаем и фабриканту Петру Кононовичу Боткину. Мать мальчика, Анна Ивановна, урожденная Посникова, занималась воспитанием детей, которых в семье Боткиных было 14. В возрасте 15 лет Сергей поступил в частный пансион эльзасского пастора Людвига Эннеса — элитное учебное заведение для детей состоятельных купцов и иностранцев.

Сергей Боткин проявлял склонность и способности к точным наукам, а потому планировал поступить в Московский университет на физико-математический факультет. Однако, поскольку юноша не получил гимназического образования, в итоге по вновь вышедшему императорскому указу открытой для него осталась только медицина. В 1850 году Сергей стал студентом Московского университета, а спустя пять лет окончил его с отличием.

Выпуск Сергея Боткина из университета пришелся на Крымскую войну, и сразу же после получения диплома молодой врач отправился туда. А после окончания войны Сергей Петрович уехал на длительную стажировку в Европу, где работал в клиниках и лабораториях под руководством знаменитых ученых. Именно в Европе вышли первые научные труды Боткина.

В 1860 году Сергей Петрович поступил на работу в клинику Санкт-Петербургской медико-хирургической академии. Всего год спустя 29-летний врач, защитивший к тому времени докторскую диссертацию, получил звание профессора и занял место руководителя клиники, где воспитал целую плеяду известных учеников. Санкт-Петербургская медико-хирургическая академия оставалась местом работы Боткина до конца жизни.

В 1865 году ученый основал эпидемиологическое общество, которое занималось борьбой с опасными инфекционными заболеваниями — холерой, тифом, оспой, чумой и другими. Под его руководством в Санкт-Петербурге возникли первые санитарные службы, в том числе и санитарная карета — прообраз нынешней скорой помощи. Ученый открыл и курировал столичную инфекционную больницу; ныне это Клиническая инфекционная больница Санкт-Петербурга имени С. П. Боткина.

Еще одним направлением деятельности Боткина стало развитие санаторно-курортного дела. Так, в течение долгого времени он изучал влияние крымского климата на течение туберкулеза и выступил инициатором строительства на Южном берегу Крыма нескольких санаториев — как для царской семьи, так и для менее именитых пациентов.

Заболел Боткин и об улучшении качества медицинского образования. В частности, он стоял у истоков об-

учения женщин сестринскому делу и медицине: открыл женскую фельдшерскую школу и женские врачебные курсы.

В 1878 году Боткина избрали председателем Общества русских врачей, которое он возглавлял до самой смерти. Также ученый был членом Общества попечения о раненых и больных воинах, работал заместителем председателя Комиссии общественного здоровья Санкт-Петербурга.

Важной вехой в биографии Боткина стал 1875 год, когда его назначили лейб-медиком императорской семьи. Помимо высочайших особ, среди пациентов доктора были многие известные ученые и деятели культуры. Но и простые люди могли попасть на прием к знаменитому доктору, причем с бедняков денег он не брал.

Научная сфера Боткина не ограничивалась экспериментальной научной терапией и клинической диагностикой. В своей лаборатории он изучал фармакологию, физиологию, ставил различные эксперименты, чтобы понять сущность патологических процессов в организме. Результатом исследовательской деятельности Боткина стало множество открытий: именно он первым обнаружил инфекционную природу одного из видов гепатита, ныне известного как болезнь Боткина; выявил особенности строения белковых молекул в различных органах; сформулировал клинические признаки и приемы диагностики опущенной и блуждающей почки.

Ученый исходил из понимания организма как сложного целого, отдельные системы которого — как физические, так и психические — тесно связаны друг с другом и зависят от окружающей среды. Именно поэтому он разработал комплексный взгляд на диагностику и лечение заболеваний. Особую роль при этом Боткин отводил центральной нервной системе, которая, по его мнению, обеспечивает влияние локальных патологических процессов на организм в целом. Авторству Боткина принадлежит более 70 научных трудов, посвященных фармакологии, патофизиологии, терапии, в том числе инфекционной.

За свой многолетний благотворный труд ученый был удостоен многих орденов Российской империи — Св. Александра Невского, Белого Орла, Св. Владимира II степени, Св. Анны I степени, Св. Станислава II степени. В 1877 году ему был пожалован высокий чин тайного советника.

Однако со временем и у самого доктора обнаружились проблемы со здоровьем. В 1889 году Сергей Петрович отправился во Францию, чтобы на морском курорте восстановить силы, однако было поздно: в декабре 1889 года он скончался в городке Ментон на Лазурном берегу. Смерть наступила от обширного инфаркта миокарда. Тело доктора доставили в Россию, похороны прошли в Санкт-Петербурге.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Абрамова А. М.

Системная профилактика синдрома эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций... 149

Гафарова В. Б.

Нейропсихологический подход при работе с синдромом дефицита внимания и гиперактивности у детей, посещающих ДОУ 150

Гришина А. Ю.

Характерные проявления эмпатии и агрессии у созависимых людей 153

Губин С. А.

Взаимосвязь самооценки и стрессоустойчивости личности 157

Зайцева А. И.

Влияние пережитой в детстве травмы эмоционального отвержения на развитие зависимых паттернов поведения во взрослом возрасте 163

Минченко О. А.

Феномен мотивации на современном этапе: от классических парадигм до цифровой экономики 4.0 165

Олейник Н. Н.

Развитие внимания и памяти у третьеклассников во время внеурочной деятельности: системный подход 172

Плужникова А. А.

Современное состояние исследований механизмов психологической защиты в контексте волонтерской деятельности 174

Попкова Н. А.

Стратегии совладания со стрессом у студенческой молодёжи 177

Стародубцева А. С.

Взаимосвязь чувства одиночества и перфекционизма 181

Тимофеева Н. Н.

Диагностика и профилактика проявления агрессии в подростковом возрасте 183

Тыщенко Е. А., Наумовец К. С.

Системный характер взаимосвязи саморегуляции и копинг-стратегий: обзор исследований 187

ПЕДАГОГИКА

Задорожная Т. С., Трубачева Ю. А.

Психология и педагогика в практике современного образования 190

Комарова А. С., Кузьмина Е. Н., Сивкова А. Е., Уварова Е. С.

К вопросу о комплексном подходе в коррекционной работе учителя-логопеда и воспитателя ДОУ 192

Коряковская А. В.

Использование встроенных аналитических инструментов LMS Moodle для проектирования индивидуальных тестовых траекторий 195

Лукьянцева И. В.

Педагогическая деятельность, направленная на формирование у ребенка с ограниченными возможностями здоровья осознанного соблюдения правил безопасности 197

Мартынова С. Н.

Историческая память как ресурс патриотического воспитания в системе среднего профессионального образования ... 199

Переверзева А. С., Еньшина И. Н.

Развитие дошкольника в процессе игры с конструктором: от моторики до мышления ... 201

**Переверзева А. С., Савельева Ю. В.,
Гомонова И. В., Шелеванова К. А.**
Методы работы по развитию мелкой
моторики дошкольников с помощью LEGO-
конструктора 203

Персикова Е. Н., Горн Е. И.
Реализация регионального компонента
в образовании по разделу «Природа
родного края» (образовательная область
«Познавательное развитие») в работе
с детьми младшего дошкольного возраста 205

Рыбина В. А.
Возможности интернет-технологий для
развития лексико-грамматических навыков
учащихся на этапе среднего общего
образования 206

Ряднова Д. С., Кириченко Е. В.
Формирование гражданской позиции
у дошкольников в условиях современного
детского сада 210

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Запекина Л. И.
Композиция акробатического
танца: проблема несбалансированности
спортивных и хореографических
элементов 213

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Велиханова Э. А.
Эстетическое восприятие как форма
воздействия литературы на человека
(на примере «Собора Парижской
Богоматери» Виктора Гюго и «Портрета
Дориана Грея» Оскара Уайльда) 216

Маткурбонова В. С.
Место легенды в системе несказочной
прозы 219

ФИЛОСОФИЯ

Попов А. Д.
Киберготика и познание: анализ
непрозрачности современных научных
моделей через призму философии Ника
Лэнда 221

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

Рахматов А. А.
Модернизация экономики и создание
условий для позитивного социального
развития 223

ПСИХОЛОГИЯ

Системная профилактика синдрома эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций

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

Современный педагог дошкольного образования ежедневно сталкивается с высоким уровнем психоэмоционального напряжения. Работа в режиме постоянной включенности, необходимость быстрого принятия решений и высокая ответственность за жизнь и развитие детей нередко приводят к истощению внутренних ресурсов. В связи с этим ключевой задачей формирующего этапа нашего исследования стало не просто снижение симптомов усталости, а глубинное восстановление эмоционального баланса, снятие стресса и укрепление ресурсного состояния воспитателей. Мы стремились повысить личную ответственность педагога за собственное самочувствие, научить его выстраивать гармоничные границы во взаимодействии с окружающими и культивировать устойчивую способность к самовосстановлению.

Для достижения этих целей нами была разработана и апробирована комплексная система работы, методологической основой которой послужило практическое пособие «ВРесурсе: профилактика эмоционального выгорания специалистов по работе с детьми и подростками» [2]. Вся работа строилась как последовательный тренинг, подчиненный принципам активности, искренности и партнёрского общения. Вместо лекционных форм мы выбрали формат проживания опыта «здесь и теперь», где каждый участник является не объектом воздействия, а субъектом собственных изменений. Программа была разделена на пять взаимосвязанных смысловых блоков, которые, сменяя друг друга, создавали эффект накопления внутренней устойчивости.

Отправной точкой стал блок творческого развития и эмоциональной разгрузки. Мы предложили педагогам инструменты арт-терапии, которые позволили обойти барьеры рационального мышления и обратиться напрямую к бессознательным процессам. Через создание автопортрета «Рисунок моего Я» и составление «Коллажа мечты» участники получили возможность заглянуть в свои глубинные потребности, актуализировать забытые желания и снять внутренние зажимы. Особый отклик вызвало упражнение «Радуга настроений», пре-

вратившее рефлексии эмоций в наглядную и безопасную игру, а свободное рисование мандал помогло восстановить внутреннюю гармонию за счет активации правополушарного мышления. Этот этап вернул педагогам ощущение связи с собственным «Я» и вдохновил на поиск новых смыслов [1].

Следующий блок был посвящен телесно-эмоциональной разрядке, ведь известно, что любое эмоциональное напряжение фиксируется в мышечных зажимах. Здесь акцент сместился на работу с дыханием и движением. Медитативное «Путешествие в тишину» позволило участникам погрузиться в глубокое расслабление, отпустить контроль и успокоить нервную систему, а голосовые практики «Звук твоего сердца» освободили подавленные эмоции через вибрацию и звучание, снимая блоки в области грудной клетки и горла. Завершающим аккордом этого модуля стали спонтанные танцы, где тело получало полную свободу самовыражения, что приводило к естественному высвобождению эндорфинов и активации жизненной энергии.

Третий блок был направлен на психологическое сопровождение и развитие эмоционального интеллекта — тот фундамент, который позволяет педагогу не избегать стресса, а экологично с ним справляться. Мы учили участников осознанности через практику «Время для меня»: ведение дневника и написание писем будущему себе помогли структурировать жизненные ориентиры. В рамках когнитивно-поведенческого подхода педагоги осваивали навыки управления чувствами, учились отслеживать негативные автоматические мысли и заменять их конструктивными убеждениями. Ролевые игры стали полигоном для отработки гибкого поведения, а техника аффirmаций закрепила позитивное самовосприятие, создавая устойчивый внутренний стержень.

Четвертый блок включал психотерапевтические игры и упражнения, направленные на сплочение и стабилизацию групповой динамики. Динамичные упражнения из раздела «Энергия тела» устраняли физическую скованность и дарили заряд бодрости. Однако наибольший

эмоциональный отклик вызвали игры, построенные на позитивном взаимодействии: в импровизированном «Магазине добрых пожеланий» педагоги учились говорить друг другу теплые слова, а составление «Правил хорошего настроения» превратило заботу о себе и коллегах в ежедневный ритуал. Завершался блок музыкальным марафоном, где мелодии становились катализатором приятных воспоминаний, восстанавливая равновесие нервной системы.

Заключительный, пятый блок был посвящен внутренней поддержке и взаимообмену опытом. Мы создали пространство, где профессиональный и жизненный опыт каждого стал ценным ресурсом для всей группы. В упражнении «Что помогло мне?» воспитатели делились личными историями преодоления трудностей, что не только давало готовые алгоритмы действий, но и показывало: каждый сталкивается с похожими вызовами, а значит, мы не одиноки. Выход за пределы кабинета был реали-

зован через совместные экскурсии и прогулки, которые смещали фокус внимания с рабочих проблем на красоту окружающего мира. Завершающим этапом стало создание «Клуба друзей-коллег» — неформальных встреч вне работы, которые сформировали прочную субкультуру доверия, партнерства и взаимовыручки [3].

Таким образом, построенная нами система представляет собой не разрозненные мероприятия, а целостный, согласованный путь от снятия острых симптомов стресса к формированию устойчивой внутренней опоры. Благодаря логике перехода от творческого самовыражения к телесной разрядке, затем к осознанности, групповому взаимодействию и, наконец, к социальной поддержке, педагоги не только восстановили эмоциональный баланс, но и обрели новые навыки саморегуляции, креативности и гармоничного общения, что позволяет говорить о долгосрочном профилактическом эффекте предложенной программы.

Литература:

1. ВРесурсе: профилактика эмоционального выгорания специалистов помогающих и обучающих профессий: методическое пособие / коллектив авторов; АНО ДПО «Архитектура Будущего». — Санкт-Петербург, 2023. — 132 с.
2. Занковский, А. Н. Психология профессионального стресса и выгорания: современные подходы / А. Н. Занковский. — Москва: Институт психологии РАН, 2024. — 312 с.
3. Санина, М. В. Профилактика эмоционального выгорания педагогов дошкольного образования в процессе их профессионального сопровождения / М. В. Санина // Дошкольная педагогика. — 2025. — № 1. — С. 54–57.

Нейропсихологический подход при работе с синдромом дефицита внимания и гиперактивности у детей, посещающих ДОУ

Гафарова Венера Багаутдиновна, педагог-психолог
МАДОУ «Детский сад № 376 комбинированного вида» Московского района г. Казани

В последнее время специалисты, работающие с детьми в ДОУ, все чаще сталкиваются с такими проявлениями поведения, как гиперактивность, невнимательность, импульсивность. Эти признаки поведения свойственны многим детям, но в зависимости от возраста и условий они могут иметь разные причины. Если эти проявления имеют частый и даже постоянный характер, то стоит уделить их изучению особое внимание, так как это может быть проявлением СДВГ.

СДВГ — это определенное нарушение работы мозга, при котором начинают страдать когнитивные функции психики, а именно: восприятие, внимание, память, мышление, а также механизмы самоконтроля. При всем этом, у детей с СДВГ показатели интеллектуального развития могут превышать возрастные нормы [4].

Ребёнок, имеющий проявления СДВГ, испытывает трудности с концентрацией, распределением внимания, при этом он легко отвлекается, начинает скучать на занятиях, проявляет избыточную двигательную активность,

а это в свою очередь проявляется в импульсивности поведения, откладывании дел напоследок, несвоевременном выполнении своих обязанностей, нарушении правил поведения в коллективе. Ребенок может вести себя раздражительно, а порой даже агрессивно по отношению к другим людям, учебным задачам, инструкциям, которые он не в состоянии выполнить вследствие неустойчивости своей нервной системы. Это расстройство может существенно влиять на учёбу, общение со сверстниками и адаптацию в коллективе. Таким образом, дети, имеющие СДВГ, страдают сами и доставляют трудности для своих родителей, сверстников, воспитателей и педагогов.

К сожалению, многие родители и педагоги путают признаки СДВГ с «педагогической запущенностью» и считают, что это невоспитанность, «трудный» характер и относятся к таким детям предвзято, категорично и пытаются воспитывать и формировать «правильные» формы поведения, а иногда даже черты характера. Но впоследствии убеждаются, что ребенок неуправляем, не поддается вос-

питательным воздействиям и отказываются помогать этим детям, пуская на самотёк их развитие, что усугубляет проявления СДВГ.

К началу обучения в школе такой ребенок может испытывать колоссальные проблемы с усвоением школьной программы, что впоследствии может привести к тому, что ребенок отказывается учиться, переходит в разряд «неуспевающих» учеников, а поведение его может превратиться в неадаптивное, что ведет уже к более серьёзным для него самого и его родителей последствиям.

Необходимо помнить, что СДВГ — это патология, которая требует своевременной диагностики и комплексной коррекции. Скорректировать СДВГ возможно, главное использовать последовательность, систематичность, а также междисциплинарный подход. Для эффективной работы с данной патологией необходимо применять медикаментозный и немедикаментозный методы коррекции.

В связи с этим, важно отметить, что педагоги ДОУ выполняют очень важную роль в последующем развитии воспитанников и они должны вовремя распознать и направить родителей к специалистам для составления комплексного плана коррекции нарушения.

К основным методам коррекции СДВГ относятся:

- психотерапия (индивидуальная, поведенческая, групповая, семейная, игровая, тренинги для родителей);
- педагогическая коррекция (учебные программы, ориентированные на индивидуальные стили обучения);
- нейропсихологическая коррекция (приемы, направленные на улучшение межполушарных взаимодействий, активизация нарушенных в ходе онтогенеза уровней развития);
- медикаментозная терапия (невролог, психиатр, психолог, логопед, дефектолог и др.).

Участие всех специалистов поможет своевременно выявить и выстроить эффективный план коррекции СДВГ, а также свести к минимуму проявления факторов, усугубляющих негативные проявления данной патологии.

В последнее время очень актуальным и эффективным методом коррекции при различных нарушениях детей, в том числе страдающих СДВГ, является нейропсихологический подход.

Нейропсихологическое воздействие имеет значительную роль в диагностике и коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у детей, посещающих ДОУ. Нейропсихология помогает выявить причины нарушения поведения и развития ребенка, а также разработать индивидуальные, эффективные программы работы с детьми.

Нейропсихологический подход включает в себя:

1. Диагностический этап.

Целью этапа является определение индивидуальных особенностей развития ребёнка, выявление его сильных и слабых сторон, а также понимание специфики нарушения.

Методами этого этапа являются использование нейропсихологических тестов, наблюдение, беседы с роди-

телями, опросники, направленные на анализ истории развития ребенка. Диагностика включает в себя нейропсихологические тесты для исследования когнитивных функций: памяти, внимания, мышления, восприятия и воображения, моторные пробы, техники проверки речи.

Задача нейропсихолога заключается в анализе результатов, полученных в процессе диагностики и сравнение их с возрастными нормами, учитывая индивидуальные особенности ребёнка.

Без этого этапа невозможно грамотно разработать программу коррекционной работы ребенка.

2. Формирующий этап.

На этом этапе происходит определение конкретных задач коррекции на основе проведённой диагностики.

Задачами этапа являются выработка краткосрочных и долгосрочных целей, например, улучшение памяти, развитие внимания и других психических процессов, социализации и эмоциональной-волевой регуляции поведения ребенка.

3. Контрольный этап.

Данный этап предполагает повторную диагностику детей после проведенного формирующего этапа.

Принципами нейропсихологической коррекции при СДВГ у детей являются:

- Комплексный подход — участие нескольких специалистов: нейропсихолога, невролога, логопеда, психолога/психиатра и др.
- Учёт возрастных и индивидуальных особенностей — коррекционные программы составляются с учётом этапа морфофункционального созревания мозга каждого конкретного ребёнка.

— Поэтапность — работа начинается с развития базовых функций (например, регуляции тонуса мышц, регуляция дыхательного акта), затем переходят к более сложным задачам (самоконтроль, программирование деятельности).

Отечественная нейропсихология базируется на принципах, разработанных классиками психологии — Л. С. Выготским, А. Р. Лурией, Л. С. Цветковой, А. В. Семенович, А. Л. Сиротюк, А. Н. Леонтьевым, А. В. Запорожцем, Л. А. Венгер, Д. Б. Элькониним [3].

В своей работе с детьми, посещающими ДОУ и имеющими проявления СДВГ, мы используем МЗО (метод замещающего онтогенеза), методологической основой которой составляют учение А. Р. Лурии о мозговой организации высших психических функций и учении Л. С. Цветковой о нейропсихологической реабилитации психических процессов.

МЗО — это базовая нейропсихологическая технология, направленная на коррекцию, профилактику и абилитацию детей с разными вариантами развития (в том числе и ненормотипичные варианты). По мнению авторов, существуют определенные последовательные этапы развития в онтогенезе ребенка, которые запускают ряд важнейших механизмов работы мозга. Каждому опре-

деленному возрасту соответствуют определенные навыки. Если какой-либо из этапов был нарушен, упущен или несформирован, то можно говорить о том, что существует риск нарушения высших психических функций на различном уровне. Поэтому важно определить причины нарушения, спрогнозировать и провести коррекционно-развивающую программу обучения.

В МЗО используются методы моторной коррекции или телесно-ориентированные методы, направленные на восстановление контакта с собственным телом, снятие телесных напряжений, развитие невербальных компонентов общения, а также когнитивные методы, которые направлены на преодоление трудностей в усвоении образовательной программы и формирование высших психических функций.

Нами была разработана нейропсихологическая программа сопровождения детей с СДВГ, посещающих ДОУ, которая предназначена для детей 3–7 лет с общей моторной неловкостью, неустойчивостью и истощаемостью нервных процессов, снижением внимания, памяти, а также других психических процессов, общей работоспособности, двигательной заторможенностью или расторможенностью, эмоционально-волевыми проблемами, трудностями формирования пространственных представлений, речевых процессов, письма, чтения, математических навыков и др.

Основой нейропсихологической программы являются нейропсихологические занятия с детьми (В. С. Колганова, С. Н. Колганов, Е. В. Пивоварова, И. А. Фридрих) [1, 2]; а также нейропсихологическое сопровождение развития детей по методу замещающего онтогенеза А. В. Семенович [3].

Для реализации программы необходимы:

- Спортивный зал;
- Инвентарь (фитбол, канат, коврик для занятий и т. д.).

Программа рассчитана на 16 занятий для детей от 3–5 лет; 24 занятия для детей от 5–7 лет. Занятия проводятся 1–2 раз в неделю в течении 30 минут с ежедневной отработкой домашних занятий. В программе также представлен перечень необходимых упражнений.

Каждое занятие включает в себя отработку обязательных блоков упражнений:

- Дыхательные упражнения;
- Глазодвигательные упражнения;

- Растяжки и упражнения двигательного репертуара.

- В цикл программы для детей раннего возраста (3–5 лет) включены элементы растяжки, игрового массажа, упражнения на фитболе, которые все представлены в форме игры.

- Телесные упражнения и релаксация, которые помогают снять напряжение, развить «чувствование» своего тела.

- Упражнения на развитие внимания, памяти, пространственных представлений.

- Коммуникативные и ролевые игры, направленные на развитие произвольности, саморегуляцию, коммуникативные навыки.

Также могут применяться арт-терапевтические методы работы с детьми (нейрорисование, песочная терапия, сказкотерапия) и другие методы коррекции.

В качестве дополнительных рекомендаций нужно подчеркнуть обязательно, что участие родителей, в коррекции СДВГ очень важно, так как отработка занятий дома повышают эффективность коррекции. Также необходимо планировать любую деятельность детей, что в группе, что дома учитывая ритмизацию деятельности, например, использование часов, ритмов с паузами или музыки для контроля времени. Немаловажным является тот факт, что важно корректировать СДВГ с помощью поочередного развития функций, которое заключается в том, что сначала закрепляют одну функцию (например, внимание), затем добавляют другие (самоконтроль, снижение гиперактивности).

Важно отметить, что нейропсихологическая коррекция не заменяет медикаментозное лечение, которое может быть назначено врачом при стойких симптомах, а является дополнительным методом воздействия при СДВГ.

Таким образом, подводя итог вышеописанному, стоит еще раз остановиться на том факте, что СДВГ — это патология, и детям, страдающим данным нарушением, необходима помощь, которая заключается в своевременной диагностике и коррекции нарушения. Составление плана коррекционной программы необходимо выстраивать в рамках междисциплинарного подхода, учитывая обследования специалистов разного профиля, а также немедикаментозное воздействие. Важным является тот факт, что СДВГ можно корректировать, главное — вовремя увидеть, проанализировать и проработать.

Литература:

1. Колганова В. С., Пивоварова Е. В. Нейропсихологические занятия с детьми: В 2 ч. Ч.1 / В. С. Колганова, Е. В. Пивоварова, И. Фридрих. — М.: АЙРИС — пресс, 2017. — 416 с.
2. Колганова В. С., Пивоварова Е. В. Нейропсихологические занятия с детьми: В 2 ч. Ч.2 / В. С. Колганова, Е. В. Пивоварова, И. Фридрих. — М.: АЙРИС — пресс, 2016. — 144 с.
3. Семенович А. В. Метод замещающего онтогенеза. Сборник нейропсихологических программ. Таланты детского мозга. — Казань: Центр социально-гуманитарного образования, 2016. — 184.
4. Сиротюк А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам / А. Л. Сиротюк. — Москва: Творческий Центр Сфера, 2005. — 123.

Характерные проявления эмпатии и агрессии у созависимых людей

Гришина Анна Юрьевна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

Актуальность исследования созависимости определяется ростом аддиктивной патологии в обществе, хотя данный феномен по-прежнему не закреплён в DSM-5 и МКБ-11 как самостоятельная нозологическая единица. Цель работы — систематизировать имеющиеся данные о специфике эмпатических и агрессивных проявлений у созависимых лиц. Обзор литературы обнаруживает парадокс: на фоне обострённой чувствительности к переживаниям значимого другого сохраняющаяся способность эмпатии остаётся сниженной, что блокирует подлинную эмоциональную близость. Аутоагрессивные тенденции (самообвинение, жертвенность) при углублении созависимости замещаются скрытой гетероагрессией — контролирующим поведением, манипуляцией, пассивным сопротивлением. Поддержание указанных паттернов обеспечивается когнитивными искажениями (катастрофизация, «чтение мыслей», морализация) и размытостью психологических границ. Выявлены половозрастные различия: женщины чаще реализуют агрессию в аутонаправленной форме; с возрастом нарастают алекситимия, тревожность и психосоматическая симптоматика. Нейробиологические исследования фиксируют генетические предикторы, ассоциированные с нарушениями самооотношения и аффективной регуляции. Совокупность данных подтверждает тезис о дисфункциональном характере эмпатии при созависимости и её роли как фактора уязвимости в травматических отношениях. В заключении намечены направления дальнейшего изучения проблемы.

Ключевые слова: созависимость, эмпатия, агрессия, аутоагрессия, гиперэмпатия, психологические границы.

Characteristic manifestations of empathy and aggression in codependent individuals

The growing prevalence of addiction-related disorders in society underscores the relevance of studying codependency, even though this phenomenon has yet to be recognised as a distinct nosological entity in either DSM-5 or ICD-11. The aim of the present paper is to systematise existing evidence on the specific patterns of empathy and aggression observed in codependent individuals. A review of the literature reveals a paradox: heightened sensitivity to the emotional states of a significant other coexists with a diminished capacity for deep empathic attunement, thereby obstructing genuine emotional intimacy. As codependency deepens, self-directed aggressive tendencies (self-blame, self-sacrifice) give way to covert other-directed aggression manifested as controlling behaviour, manipulation, and passive resistance. These patterns are sustained by cognitive distortions (catastrophising, mind-reading, moralising) and by blurred psychological boundaries. Sex- and age-related differences have been identified: women are more prone to self-directed forms of aggression, whereas advancing age is associated with increased alexithymia, anxiety, and psychosomatic symptomatology. Neurobiological studies point to genetic predictors linked to disturbances in self-attitude and affect regulation. Taken together, the available data support the view that empathy in codependency is inherently dysfunctional and may serve as a vulnerability factor in traumatic relationships. The paper concludes by outlining directions for future research.

Keywords: codependency, empathy, aggression, autoaggression, hyperempathy, psychological boundaries.

Введение

Феноменология созависимых отношений приобретает особую актуальность на фоне роста аддиктивных расстройств. Если первоначально созависимость описывалась как поведенческий паттерн партнёров зависимых, то сегодня она рассматривается как самостоятельное психологическое явление, затрагивающее различные сферы жизни. В литературе термин интерпретируется многозначно: как модель поведения, состояние, болезнь, личностная черта, стратегия совладания или форма организации жизни [5, с. 110]. Отечественные и зарубежные исследования [1, с. 153; 6, с. 18; 17, с. 1] фиксируют, что созависимое поведение сопровождается специфическими нарушениями эмпатии и агрессии.

Вместе с тем однозначное определение феномена до сих пор не выработано, что затрудняет диагностику. Соза-

висимость обнаруживает ряд клинических признаков — субъективное страдание, прогрессирующее течение, саморазрушительное поведение, — однако не включена в DSM-5 и МКБ-11 и официально не признаётся нозологической единицей. Концептуальная неопределённость, с одной стороны, препятствует интеграции эмпирических данных и разработке унифицированных коррекционных подходов, с другой — стимулирует междисциплинарные исследования. Настоящая статья вносит вклад в это направление, стремясь систематизировать ключевые аспекты феномена.

Основная часть

Целью настоящей статьи является анализ особенностей проявления эмпатии и агрессии у созависимых людей на основе рассмотренных исследований.

Задачи:

1) Проанализировать теоретические аспекты к пониманию эмпатии и агрессии в контексте созависимых отношений.

2) Выявить специфические паттерны проявления эмпатии и агрессии у созависимых людей на основе эмпирических исследований, проведенных в статьях.

3) Определить факторы, влияющие на формирование данных паттернов.

4) Обозначить перспективы дальнейших исследований и практические рекомендации.

Объект исследования — психологические особенности созависимых людей.

Предмет исследования — особенности эмпатии и агрессии в структуре личности созависимых людей.

Выбор данной темы обусловлен ее теоретической и практической значимостью. Именно в этой связи теоретическая интеграция знаний об эмпатии и агрессии в контексте созависимости позволит создать более целостную модель данного явления. Практическая — даст необходимое понимание этих механизмов для разработки эффективных программ психологической коррекции и реабилитации созависимых людей.

Современная психологическая наука подходит к феномену созависимости с разных теоретических позиций. В отечественной психологии созависимость часто рассматривается как приобретенный дисфункциональный паттерн поведения, формирующийся в условиях детско-родительских отношений или длительного взаимодействия с зависимым партнером [10, с. 26, 6, с. 18].

Коленова, Кукуляр и Дятлова (2023) [8, с. 148] определяют созависимость как «зависимое поведение, обусловленное изменением ценностно-смысловых конструктов, недостатком необходимых компетенций и формирующееся под влиянием негативного опыта дисфункциональных отношений со значимыми другими». Это определение подчеркивает многоуровневую природу феномена, затрагивающую как поведенческие, так и внутренние аспекты личности.

Биопсихосоциальный подход к изучению созависимости, предложенный Ершовой и Соколовой (2023) [5, с. 110], позволяет рассматривать данное явление в контексте взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов. Авторы выделяют, что созависимость может быть как первичным личностным нарушением, формирующимся в детстве, так и вторичной реакцией на зависимость или болезнь близкого человека.

Важным аспектом созависимых отношений является их взаимная обусловленность. Как отмечает Бердичевский и др. (2021) [2, с. 185], созависимые люди не только реагируют на поведение зависимого партнера, но и активно поддерживают и поддерживаются в нем, создавая замкнутый круг взаимного влияния.

Также мы можем наблюдать в контексте созависимых отношений особые черты эмпатии, отличающие ее от здоровых проявлений эмоциональной отзывчивости. Со-

временные научные публикации освещают проблему, показывая, так называемую «эмпатическую парадоксальность» созависимых людей — сочетание высокой чувствительности к эмоциям партнера при одновременном нарушении границ и недостаточном осознании собственных потребностей.

Коленова и др. (2025) [8, с. 148] в своем исследовании созависимых женщин установили положительные корреляции между уровнем созависимости и показателями по шкалам «рациональный канал эмпатии», «эмоциональный канал эмпатии», «самообвинение», «принятие», «руминации», «катастрофизация» и «обвинение других». При этом выявлены отрицательные связи с показателем по шкале «проникающая способность к эмпатии». Это указывает на то, что созависимые люди способны точно распознавать эмоции партнера, но испытывают трудности в создании открытой и доверительной эмоциональной атмосферы в отношениях.

Шаповалов и Голенищева (2021) [14, с. 57] в своем исследовании подтверждают наличие высокой эмпатичности у созависимых женщин, однако отмечают, что эта эмпатия сочетается с алекситимией — трудностями в осознании и вербализации собственных эмоций. Такое сочетание создает состояние эмоционального дисбаланса, когда человек имеет чрезмерный фокус на переживаниях другого, но не может адекватно распознать свои собственные чувства и неспособности к здоровому эмоциональному самообновлению.

Исследование Сунцовой и Фаизовой (2018) [13, 323] показывает, что с ростом созависимости у женщин нарастает эмоциональная дисрегуляция: усиливаются возбудимость и алекситимия, позитивные эмоции сменяются деструктивными (вина, стыд, гнев, горе). Эмпатия, сохраняясь на высоком уровне, приобретает неадаптивный характер. Одновременно растёт внутренняя агрессия (самокритика, депрессия), которая при выраженной созависимости может перенаправляться вовне. Авторы заключают, что созависимость — не просто поведенческий паттерн, а сложный психоэмоциональный синдром, требующий дифференцированной диагностики и коррекции.

Агрессия в структуре созависимой личности также имеет свои особенности. Традиционно созависимых людей воспринимают как пассивных жертв, желающих помочь зависимому партнеру. Однако современные исследования опровергают этот стереотип, выявляя тонкие нюансы агрессивных проявлений.

В анализе последних публикаций авторы раскрывают два основных типа агрессии, характерных для созависимых людей: аутоагрессию и гетероагрессию.

Аутоагрессия у созависимых проявляется преимущественно в форме: постоянного чувства вины за действия партнера и собственную неспособность «исправить» его, самокритики и самообвинения, жертвенного поведения с отрицанием собственных потребностей, психосоматических расстройств как формы обращения агрессии внутрь [8, с. 148, 11, с. 81].

В проведенном исследовании группы созависимых молодых людей, Ярышко (2019) [16, с. 277] выявил высокий уровень аутоагрессии у этой категории испытуемых, причем у лиц с высоким уровнем созависимости аутоагрессия коррелировала с показателями вербальной агрессии и обидчивости. Это позволяет предположить, что внутренняя агрессия, не находя конструктивного выхода, может трансформироваться в различные формы деструктивного поведения, а также проявляться в виде аффективных реакций.

Бердичевский и др. (2021) [2, с. 185] отмечают, что в семьях с зависимыми членами созависимые родственники используют различные психологические защиты, включая отрицание, проекцию и рационализацию, для минимизации собственных негативных эмоций. В частности, авторы выделяют защитный комплекс созависимых матерей, характеризующийся частым использованием проекции, рационализации и гиперкомпенсации.

Что касается гетероагрессии, исследования показывают, что она у созависимых людей часто принимает скрытые формы: манипулятивное поведение, контроль партнера под маской заботы, пассивно-агрессивные реакции, косвенная агрессия через подавление партнера [13, с. 323].

Также анализ научной литературы демонстрирует существенные полоролевые различия в проявлении эмпатии и агрессии у созависимых людей. Хотя большинство исследований сосредоточено на женской популяции, что отражает половую специфику созависимых отношений — женщины чаще становятся созависимыми партнерами зависимых мужчин.

Синтез данных из ряда исследований [17, с. 1, 2, с. 185, 8, с. 148] позволяет сделать вывод о существенных полоролевых различиях в проявлении эмпатии и агрессии у созависимых. Женщины чаще демонстрируют аутоагрессивные тенденции в форме чувства вины и жертвенности, тогда как мужчины склонны к рационализации и обвинению партнера. Однако большинство исследований сосредоточено на женской популяции, что создает дисбаланс в понимании полоролевых особенностей.

Что касается возрастных особенностей, исследования показывают, что с возрастом уровень созависимости увеличивается [14, с. 57]. У женщин старше 35 лет фиксируются более выраженная тревожность, чувство вины и алекситимия. В пожилом возрасте созависимость нередко принимает форму хронического стресса и психосоматических расстройств, при которых аутоагрессия подавлена и реализуется исключительно через телесную симптоматику, что подтверждает прогрессирующий характер феномена. Вместе с тем современные исследования начинают рассматривать созависимость с нейробиологической перспективы, что позволяет понять также биологические механизмы, лежащие в основе эмпатических и агрессивных проявлений у созависимых людей.

Ермаков и др. (2025) [4, с. 83] в своем исследовании изучали влияние генных полиморфизмов дофаминергиче-

ской системы (гены DRD2 и COMT) на уровень самоотношения у созависимых женщин. Авторы обнаружили, что определенные генотипы этих генов коррелируют с показателями самоуважения и аутоагрессии. Женщины-носительницы генотипа CC по гену DRD2 и VV по гену COMT демонстрировали наиболее высокие значения в шкалах самоотношения.

Гафаров и др. (2021) [18, с. 19] в эпидемиологическом исследовании выявили связь между полиморфным маркером Val158Met гена COMT и депрессией в популяции 25–44 лет. Авторы установили, что носители генотипа G/G (Val/Val) чаще демонстрируют тяжелую депрессию, что может быть связано с нарушениями в дофаминергической системе, ответственной за эмоциональную регуляцию.

Нейробиологическая модель созависимости, предложенная Кайзером (2024) [7], рассматривает травматическую связь как аддитивный паттерн, при котором агрессор целенаправленно манипулирует эмпатией жертвы. Нейрохимические механизмы включают чередование стрессовых эпизодов (выброс кортизола и адреналина) и периодов облегчения (выброс дофамина и окситоцина), что создает психологическую и биологическую зависимость.

Таким образом, нейробиологические данные подтверждают наличие устойчивых биологических коррелятов созависимых паттернов, что указывает на сложное взаимодействие когнитивных, генетических, нейрохимических и нейрофизиологических факторов. Это требует комплексного подхода к диагностике и коррекции, включающего наряду с психотерапией — при наличии показаний — фармакологическую поддержку под наблюдением психиатра.

Перспективы дальнейших исследований:

1. Изучение нейробиологических коррелятов гиперэмпатии и аутоагрессии у созависимых лиц;
2. Разработка программ коррекции дисфункциональных эмпатических и агрессивных паттернов;
3. Исследование половозрастных особенностей эмпатии и агрессии в созависимых отношениях на представительных выборках;
4. Сравнительный анализ эффективности различных психотерапевтических подходов с акцентом на трансформацию дисфункциональных эмпатических реакций и агрессивных поведенческих паттернов;
5. Разработка дифференцированных программ психологической помощи с учётом специфики эмпатических и агрессивных проявлений, в первую очередь направленных на формирование здоровых психологических границ и конструктивных способов выражения агрессии.

Выводы

Проведённый анализ позволил выявить специфику эмпатических и агрессивных проявлений у созависимых лиц и определить факторы их формирования.

1. У созависимых лиц гиперэмпатия (обострённая чувствительность к состоянию партнёра) сочетается со снижением проникающей способности эмпатии, что препятствует формированию доверительных отношений. Данная дисгармония сопровождается доминированием аутоагрессии (вина, самокритика, жертвенность, психосоматизация), которая при выраженной созависимости трансформируется в скрытую гетероагрессию (контроль, манипуляция, пассивная агрессия).

2. Гиперэмпатия выполняет регуляторную, а не поддерживающую функцию: используется для предвосхищения и управления поведением партнёра под видом заботы, поддерживая иллюзию предсказуемости отношений.

3. Слияние «Я» и «другого» порождает хроническое эмоциональное напряжение, разрешаемое через аутоагрессию либо, при истощении ресурсов, через внешнюю агрессию. Нарушение границ выступает ключевым предиктором эмоциональной дисрегуляции и деструктивных стратегий взаимодействия.

4. Катастрофизация, «чтение мыслей», морализация и преувеличение угрозы функционируют как защитные механизмы, сформированные в ответ на раннюю травматизацию. Они искажают восприятие собственных и чужих эмоций, замыкая порочный круг созависимого поведения; катастрофизация обнаруживает почти универсальную выраженность среди созависимых женщин.

5. Женщины чаще реализуют агрессию в аутонаправленной форме, мужчины склонны к рационализации

и внешней проекции ответственности. С возрастом эмоциональная дисрегуляция усиливается, что указывает на прогрессирующий характер феномена при отсутствии терапии.

6. Генетические варианты дофаминергической системы ассоциированы с уровнем самоуважения и депрессивностью. Чередование стрессовых и «облегчающих» фаз в травматических отношениях посредством колебаний кортизола, дофамина и окситоцина формирует биологическую зависимость, при которой гиперэмпатия без здоровой агрессивной самозащиты становится нейробиологически обусловленной уязвимостью, облегчающей эмоциональный контроль со стороны доминирующего партнёра.

Таким образом, гипотеза подтверждена: парадоксальное сочетание гиперэмпатии и аутоагрессии у созависимых обусловлено нарушением психологических границ, когнитивными искажениями, неспособностью к конструктивному выражению потребностей, а также нейробиологическими и гормональными механизмами, закрепляющими эмпатическую чувствительность как уязвимость в травматических отношениях.

Ограничения исследования (преобладание женских выборок, локализация работ преимущественно в российском культурном контексте) определяют перспективу расширения выборок, проведения межкультурных сравнений и разработки дифференцированных коррекционных программ с учётом гендерных, возрастных и нейробиологических особенностей созависимых лиц.

Литература:

1. Артемцева, Н. Г. Когнитивные ошибки созависимых как способ защиты от неопределённости / Н. Г. Артемцева, С. А. Малкина. — Текст: непосредственный // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». — 2022. — № 19(1). — С. 153–166.
2. Регуляция эмоций у лиц, находящихся в созависимых отношениях / А. А. Бердичевский, М. А. Падун, М. А. Гагарина, М. В. Архипова. — Текст: непосредственный // Клиническая и специальная психология. — 2021. — № 10(4). — С. 185–204.
3. Вишняков, А. И. Проявление эмоциональной зависимости у замужних женщин / А. И. Вишняков, Е. А. Самсонова. — Текст: непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2023. — № 12(4). — С. 47–54.
4. Самоотношение созависимых женщин: психологические и генетические предикторы / П. Н. Ермаков, А. С. Коленова, А. М. Кукуляр, А. С. Бордоносенко. — Текст: непосредственный // Российский психологический журнал. — 2025. — № 22(1). — С. 83–100.
5. Ершова, Р. В. К проблеме концептуализации феномена созависимости в психологии / Р. В. Ершова, А. В. Соколова. — Текст: непосредственный // Вестник Вятского государственного университета. — 2023. — № 1. — С. 110–117.
6. Игнатенко, А. П. Психологический анализ созависимого поведения / А. П. Игнатенко. — Текст: непосредственный // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. — 2022. — № 5(3). — С. 18–30.
7. Kaiser The psychology of trauma bonding: Why survivors remain attached to an abusive partner / Kaiser. — Текст: электронный // Zenodo: [сайт]. — URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17701847> (дата обращения: 03.08.2026).
8. Коленова, А. С. Созависимость у женщин: исследование взаимосвязи между невротическими симптомами, эмоциональной регуляцией и агрессией / А. С. Коленова, А. М. Кукуляр, Е. Г. Денисова. — Текст: непосредственный // Консультативная психология и психотерапия. — 2025. — № 33(3). — С. 148–170.
9. Коленова, А. С. Психологические маркеры созависимого поведения: теория и практика / А. С. Коленова, А. М. Кукуляр, Л. А. Дятлова. — Текст: непосредственный // Российский психологический журнал. — 2023. — № 20(1). — С. 6–19.

10. Кулиш, Н. С. Созависимость в парах как депрессивный невроз / Н. С. Кулиш. — Текст: непосредственный // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. — 2018. — № 3. — С. 26.
11. Аутоагрессивная характеристика женщин, состоящих в браке с мужчинами, страдающими алкоголизмом / А. В. Меринов, Е. А. Шитов, А. В. Лукашук, О. Ю. Сомкина. — Текст: непосредственный // Российский медико-биологический вестник имени академика И. П. Павлова. — 2015. — № 4. — С. 81–86.
12. Петрова, Н. Н. Проблема созависимости и подходы к ее решению / Н. Н. Петрова. — Текст: непосредственный // Здоровье — основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. — 2019. — № 11(2). — С. 606–612.
13. Сунцова, Я. С. Особенности эмоциональной сферы женщин с разным уровнем созависимости в поведении / Я. С. Сунцова, В. А. Фаизова. — Текст: непосредственный // Евразийское Научное Объединение. — 2018. — № 2–5(46). — С. 323–326.
14. Шаповалов, В. В. Особенности эмоциональной сферы у созависимых женщин / В. В. Шаповалов, Е. Л. Голенищева. — Текст: непосредственный // Norwegian Journal of Development of the International Science. — 2021. — № 65(2). — С. 57–59.
15. Шорохова, О. А. Жизненные ловушки зависимости и созависимости / О. А. Шорохова. — СПб.: Речь, 2002. — Текст: непосредственный.
16. Ярышко, Д. А. Изучение агрессии и агрессивных проявлений у молодых людей, склонных к зависимым и созависимым конструктам взаимоотношений / Д. А. Ярышко. — Текст: непосредственный // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. — 2019. — № 1. — С. 277–290.
17. How codependency affects dyadic coping, relationship perception and life satisfaction / Z. Happ, Z. Bodó-Varga, S. Bandi [и др.]. — Текст: непосредственный // Current Psychology. — 2022. — № 42. — С. 1–8.
18. Ассоциация полиморфного маркера Val158Met гена COMT с депрессией в открытой популяции 25–44 лет (международная программа ВОЗ MONICA, эпидемиологическое исследование) / В. В. Гафаров, Е. А. Громова, Д. О. Панов [и др.]. — Текст: непосредственный // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. — 2021. — № 13(2). — С. 19–25.

Взаимосвязь самооценки и стрессоустойчивости личности

Губин Сергей Александрович, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

В статье представлен теоретический анализ взаимосвязи самооценки и стрессоустойчивости личности в контексте современной психологии. Актуальность исследования обусловлена ростом психоэмоциональных нагрузок в условиях цифровой трансформации общества и необходимостью выявления личностных ресурсов, способствующих адаптации к стрессогенным факторам. Целью работы является систематизация эмпирических данных о характере и направленности связи между уровнем самооценки и показателями стрессоустойчивости. В ходе анализа 10 отечественных и зарубежных источников (1965–2022 гг.) рассмотрены ключевые теоретические подходы (гуманистическая, когнитивная, ресурсная парадигмы), проанализированы методики диагностики (опросник Розенберга, шкала воспринимаемого стресса С. Козна, Т. Камарка и Р. Мермелштейна, краткая шкала резильентности Б. Смита и соавт.), выявлены особенности взаимодействия переменных в различных возрастных и профессиональных группах. Установлено, что самооценка связана с восприятием стресса и способами совладания, однако характер этой связи зависит от условий деятельности, стабильности самооценки и используемых копинг-стратегий. Полученные результаты имеют прикладное значение для разработки программ психологической коррекции и профилактики стрессовых расстройств.

Ключевые слова: самооценка, стрессоустойчивость, копинг-стратегии, личностные ресурсы, психологическая адаптация, опросник Розенберга, стрессогенные факторы.

Современное общество характеризуется ускорением темпов жизни, цифровизацией коммуникаций и ростом неопределённости во всех сферах жизнедеятельности, что создаёт предпосылки для формирования хронического стресса у значительной части населения. Исследование студентов медицинских вузов в период дистанционного обучения показало, что изменения режима дня, учебной нагрузки и двигательной активности отражались на их фи-

зическом и эмоциональном самочувствии [1]. В условиях трансформации социальных институтов и усиления конкуренции в профессиональной сфере особую значимость приобретают личностные ресурсы, обеспечивающие психологическую устойчивость индивида. Одним из таких ресурсов выступает самооценка — интегральное образование, отражающее отношение личности к собственной значимости, компетентности и социальной ценности [2–4].

Актуальность изучения взаимосвязи самооценки и стрессоустойчивости обусловлена несколькими факторами. Во-первых, отечественные исследования показывают, что связь самооценки и устойчивости по-разному проявляется у сотрудников полиции и Государственной противопожарной службы МЧС России [2; 3]. Большинство фундаментальных исследований самооценки выполнено в рамках западной парадигмы М. Розенберга, поэтому интерпретация результатов требует учёта особенностей конкретной выборки и условий деятельности [5]. Во-вторых, в условиях пандемии и последующей цифровизации образовательного и профессионального пространства возникла необходимость изучения адаптационного потенциала личности в новых стрессогенных условиях [1].

В-третьих, практическая значимость проблемы связана с разработкой эффективных программ психологической профилактики и коррекции. Как показывают А. Р. Джонсон и соавт., низкая самооценка и высокий уровень стресса у медицинских работников связаны с более выраженным профессиональным выгоранием [4]. Г. С. Човдырова и Е. В. Иванова рассматривают адекватную самооценку как копинг-ресурс сотрудников полиции в трудных профессиональных ситуациях [2]. Таким образом, теоретическое осмысление взаимосвязи данных феноменов и систематизация эмпирических данных представляют несомненную научную и практическую ценность.

Цель исследования — теоретический анализ взаимосвязи самооценки и стрессоустойчивости личности на основе систематизации современных эмпирических данных и методологических подходов.

Самооценка как научная категория сформировалась в рамках гуманистической психологии середины XX века. Фундаментальный вклад в её теоретическое обоснование внёс Моррис Розенберг, рассматривавший самооценку как общее положительное или отрицательное отношение человека к себе [5]. В его концепции самооценка рассматривается как относительно устойчивая черта личности, формирующаяся в процессе социальных взаимодействий и рефлексии. Опросник самооценки Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES), разработанный в 1965 г., остаётся одним из наиболее распространённых инструментов диагностики глобальной самооценки [5].

В отечественной психологии проблема самооценки получила развитие в трудах С. Л. Рубинштейна, связывавшего отношение к себе с уровнем притязаний, самоанализом и саморегуляцией. Значительный вклад внесла методика Дембо—Рубинштейн, позволяющая сопоставлять самооценку и уровень притязаний. Русскоязычная версия шкалы Розенберга была проверена А. А. Золотаревой (2020): автор подтвердила однофакторную структуру, приемлемую надёжность и конвергентную валидность методики при сопоставлении с методикой Дембо—Рубинштейн [6].

Современные исследования выделяют следующие структурные компоненты самооценки [2; 5; 6]:

— Когнитивный компонент — система представлений индивида о собственных качествах, способностях и достижениях. Включает как реалистичную самооценку (соответствующую объективным критериям), так и завышенную/заниженную.

— Аффективный компонент — эмоциональное отношение к себе, проявляющееся в чувстве собственного достоинства или, напротив, в чувстве неполноценности.

— Поведенческий компонент — готовность к действиям, связанным с самопрезентацией, принятием решений и преодолением трудностей. Высокая самооценка коррелирует с большей склонностью к риску и инициативности.

Важным достижением последних лет стало выделение феномена стабильности самооценки (self-esteem stability). Как показало исследование С. Хёна, стабильность самооценки связана с проактивным совладанием и воспринимаемым стрессом; эти переменные последовательно опосредуют её связь с удовлетворённостью жизнью [10]. Данный факт указывает на необходимость дифференциации понятий «уровень» и «стабильность» самооценки в исследованиях стрессоустойчивости.

Культурно-специфические особенности самооценки требуют отдельного рассмотрения. В разных социальных и профессиональных контекстах отношение к себе формируется под влиянием норм группы, характера деятельности и одобрения значимых других. Доступные исследования профессиональных выборок показывают, что связь самооценки со стрессом следует интерпретировать с учётом условий труда, уровня ответственности и доступной поддержки [2–4].

Стрессоустойчивость (стресс-резистентность) традиционно определяется как способность личности сохранять оптимальный уровень функционирования в условиях воздействия стрессогенных факторов без формирования патологических реакций. Близким по смыслу понятием выступает резильентность — способность восстанавливаться после неблагоприятного или стрессового воздействия [9].

Значимый вклад в современное понимание резильентности внесли Б. Смит и соавт., определившие её как способность человека восстанавливаться после стрессовых событий и возвращаться к обычному уровню функционирования [9]. Устойчивость при таком подходе не означает отсутствия переживаний: она характеризует прежде всего динамику восстановления после трудной ситуации.

В современной психологии стрессоустойчивость рассматривается как многоуровневое образование, включающее: физиологический уровень — особенности функционирования организма, определяющие скорость восстановления после стрессового воздействия; эмоциональный уровень — способность к регуляции негативных эмоций и сохранению равновесия; когнитивный уровень — гибкость мышления и использование адаптивных копинг-стратегий; поведенческий уровень — готовность к конструктивным действиям в условиях неопределён-

ности, поиску социальной поддержки и использованию ресурсов окружающей среды [2; 3; 9].

Диагностика стресса и устойчивости осуществляется с помощью методик, различающихся по своему назначению. Шкала воспринимаемого стресса (Perceived Stress Scale, PSS) С. Коэна, Т. Камарка и Р. Мермелштейна оценивает, насколько события последнего месяца воспринимались человеком как непредсказуемые, неконтролируемые и перегружающие [7]. Краткая шкала резильентности (Brief Resilience Scale, BRS) Б. Смита и соавт. направлена на оценку способности восстанавливаться после стрессовых событий [9].

Важным достижением последних исследований стало выделение контекстуальной специфики стрессоустойчивости. Как показали Е. А. Потапова, Д. А. Земляной и Г. В. Кондратьев, самочувствие студентов в период дистанционного обучения зависело не только от учебной нагрузки, но и от режима дня, двигательной активности и способности адаптироваться к изменившимся условиям [1]. Данное обстоятельство требует дифференцированного подхода к изучению взаимосвязи с самооценкой: глобальная самооценка может быть связана с общей устойчивостью, тогда как особенности конкретной ситуации определяют проявление этого ресурса в отдельных сферах жизни.

Современная психология выделяет три основные концептуальные модели, объясняющие взаимосвязь самооценки и стрессоустойчивости.

Модель буферизации (buffering model) предполагает, что высокая самооценка выступает как защитный фактор, смягчающий негативное воздействие стрессогенных событий на психику. Согласно данной модели, лица с высокой самооценкой могут интерпретировать стрессовые ситуации как менее угрожающие и сохранять более активную позицию. Эмпирическую поддержку ресурсному пониманию самооценки получили А. Р. Джонсон и соавт.: у медицинских работников низкая самооценка была связана с более высоким уровнем стресса и профессионального выгорания [4]. В российской выборке Г. С. Човдырова и Е. В. Иванова рассматривают адекватную самооценку как копинг-ресурс сотрудников полиции [2].

Модель уязвимости (vulnerability model) рассматривает низкую самооценку как предиктор повышенной чувствительности к стрессу. Данная модель основана на когнитивной теории А. Бека, согласно которой негативная самооценка формирует когнитивные схемы, предрасполагающие к катастрофизующему восприятию стрессовых событий. Мета-анализ Дж. Ф. Соуисло и У. Орта показал, что низкая самооценка предсказывает последующее усиление депрессивных симптомов; связь с тревожностью оказалась слабее [8]. Связь стабильности самооценки с психологическим благополучием может опосредоваться проактивными копинг-стратегиями и воспринимаемым стрессом [10].

Ресурсная модель (resource model), представленная в работе Г. С. Човдыровой и Е. В. Ивановой, рассматривает

адекватную самооценку как один из копинг-ресурсов личности [2]. Согласно данной модели, самооценка не только влияет на выбор поведения в трудной ситуации, но и сама может изменяться под воздействием успешного или неуспешного преодоления стресса. В исследовании С. Хёна с участием 280 человек было показано, что проактивное совладание и воспринимаемый стресс последовательно опосредуют связь стабильности самооценки с удовлетворённостью жизнью [10]. Данная модель наиболее полно отражает динамическую природу изучаемых феноменов и открывает перспективы для разработки программ взаимного усиления ресурсов.

Современные исследования подчёркивают роль модулирующих переменных в указанной взаимосвязи. К их числу относятся:

— Возраст: значение самооценки меняется по мере формирования идентичности и накопления опыта совладания [5; 8].

— Пол: различия в механизмах эмоциональной регуляции и обращения за поддержкой требуют отдельной эмпирической проверки.

— Профессиональная сфера: связь самооценки со стрессом проявляется в деятельности медицинских работников, сотрудников полиции и Государственной противопожарной службы МЧС России [2–4].

— Условия среды: характер нагрузки, уровень ответственности и доступность социальной поддержки могут усиливать или ослаблять ресурсный эффект самооценки.

Таким образом, современные концепции указывают на сложный, нелинейный характер взаимосвязи самооценки и стрессоустойчивости, опосредованный множеством личностных и ситуативных факторов. Это требует отказа от упрощённых интерпретаций в пользу системного подхода, учитывающего контекстуальную специфику и динамику развития личностных ресурсов.

Для диагностики самооценки в современных исследованиях применяется ограниченный набор валидизированных инструментов, обладающих доказанной надёжностью и кросс-культурной применимостью. Наиболее распространённым остаётся опросник самооценки М. Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES), включающий 10 утверждений, оцениваемых по 4-балльной шкале Лайкерта [5]. В зависимости от принятой системы кодирования итоговый показатель может рассчитываться в диапазоне 0–30 или 10–40 баллов; более высокий результат отражает более положительную глобальную самооценку. Психометрические свойства русскоязычной версии проверены А. А. Золотаревой на выборке 213 респондентов: коэффициент альфа Кронбаха составил 0,82, была подтверждена конвергентная валидность методики [6]. Важным ограничением RSES является измерение исключительно глобальной самооценки без дифференциации по доменным сферам (социальная, профессиональная, телесная), что снижает чувствительность методики в контексте стрессовых ситуаций, специфичных для отдельных жизненных сфер.

Альтернативным подходом выступает методика Дембо—Рубинштейн, позволяющая сопоставлять самооценку и уровень притязаний с помощью визуальных шкал. В исследовании А. А. Золотаревой данная методика использовалась для проверки конвергентной валидности русскоязычной версии шкалы Розенберга [6]. Преимущество методики состоит в возможности дифференцированно рассматривать представления человека о себе и желаемом уровне развития качеств. Однако методика требует индивидуального проведения и интерпретации, что ограничивает её применение в массовых исследованиях.

Для оценки стабильности самооценки (динамического компонента) используются повторные измерения, позволяющие определить выраженность колебаний самооотношения во времени. Чем сильнее меняются оценки человека в сходных условиях, тем менее стабильной считается его самооценка. С. Хён установил, что стабильность самооценки связана с проактивным совладанием и воспринимаемым стрессом [10]. Повторные измерения требуют высокой мотивации участников и могут быть подвержены эффекту социальной желательности, что ограничивает их применение в отдельных выборах.

В практике диагностики стресса и стрессоустойчивости применяются методики, различающиеся по формату и теоретической основе.

Шкала воспринимаемого стресса (Perceived Stress Scale, PSS), разработанная С. Козном, Т. Камарком и Р. Мермельштейном, оценивает субъективное переживание непредсказуемости, неконтролируемости и перегруженности событиями последнего месяца [7]. Первоначальная версия включает 14 утверждений, ответы на которые даются по 5-балльной шкале частоты.

Итоговый показатель PSS рассчитывается после инверсии положительно сформулированных пунктов: более высокий балл отражает более высокий уровень воспринимаемого стресса. Методика предназначена для оценки субъективной перегрузки, поэтому её результат нельзя автоматически трактовать как прямой показатель стрессоустойчивости [7].

Краткая шкала резильентности (Brief Resilience Scale, BRS) Б. Смита и соавт. включает шесть утверждений, три из которых сформулированы прямо, а три — в обратном направлении [9]. Ответы оцениваются по 5-балльной шкале. Итоговый показатель отражает способность человека восстанавливаться после стрессовых событий. Авторы подтвердили надёжность и валидность шкалы на нескольких выборках. Ограничение методики связано с тем, что она оценивает общий субъективный ресурс восстановления и не раскрывает конкретные способы совладания.

Для исследований взаимосвязи самооценки и стресса применяется шкала воспринимаемого стресса (Perceived Stress Scale, PSS) С. Козна, Т. Камарка и Р. Мермельштейна, измеряющая субъективную оценку стрессогенности событий за последний месяц [7]. Поскольку PSS оценивает уровень воспринимаемого стресса, низкие баллы по этой шкале нельзя без дополнительных данных автоматиче-

чески приравнивать к высокой стрессоустойчивости. Для оценки способности к восстановлению целесообразно отдельно использовать краткую шкалу резильентности [9].

Несмотря на широкое распространение перечисленных методик, их применение в исследованиях взаимосвязи самооценки и стрессоустойчивости сопряжено с рядом методологических проблем.

Проблема общего метода (common method bias) возникает при использовании исключительно самоотчётных методик, включая RSES, PSS и BRS. Испытуемые могут давать социально желательные ответы, что способно искусственно завышать корреляцию между переменными. Рекомендательный подход — триангуляция методов: сочетание опросников с поведенческими задачами (например, стресс-тестом Струпа под ограничением времени) или физиологическими показателями (вариабельностью сердечного ритма).

Культурная неэквивалентность представляет серьёзную угрозу валидности при переносе зарубежных методик в российский контекст. Русскоязычная версия RSES прошла отдельную психометрическую проверку в исследовании А. А. Золотаревой [6]. Для минимизации культурных и языковых искажений рекомендуется использовать опубликованные адаптированные версии, указывать процедуру перевода и повторно проверять надёжность шкалы на конкретной выборке.

Проблема каузальности ограничивает интерпретацию корреляционных данных. Выявленная связь между самооценкой и стрессоустойчивостью может быть обусловлена: прямым влиянием самооценки на стрессоустойчивость (модель буферизации); обратным влиянием успешного преодоления стресса на самооценку (эффект обратной связи); влиянием третьей переменной (например, уровня субъективного контроля) на обе переменные одновременно.

Для решения данной проблемы необходимы лонгитюдные исследования с измерением переменных в нескольких временных точках. Мета-анализ Дж.Ф. Соуисло и У. Орта, основанный на продольных исследованиях, показал, что низкая самооценка предсказывает последующее усиление депрессивных симптомов сильнее, чем депрессивные симптомы предсказывают снижение самооценки [8]. Применительно к стрессоустойчивости подобный дизайн позволяет разделить влияние исходного самооотношения и последствия уже пережитого стресса.

Таким образом, методологическая строгость исследования взаимосвязи самооценки и стрессоустойчивости требует: (1) комбинации самоотчётных и объективных методов; (2) учёта культурной специфики при адаптации инструментария; (3) применения лонгитюдного дизайна для установления направленности причинно-следственных связей.

Современные зарубежные исследования подтверждают связь самооценки с психологическим благополучием и переживаемым стрессом, однако с существенными оговорками относительно условий и механизмов этой

связи. Мета-анализ Дж. Ф. Соуисло и У. Орта (2013), включивший продольные исследования, установил, что низкая самооценка предсказывает последующее усиление депрессивных симптомов и, в меньшей степени, тревожности [8]. Эти результаты поддерживают модель уязвимости, но не позволяют автоматически переносить выводы о депрессии и тревоге на все показатели стрессоустойчивости.

Исследование А. Р. Джонсон и соавт. (2020) с участием 306 медицинских работников показало, что низкая самооценка связана с более высоким уровнем воспринимаемого стресса и профессионального выгорания [4]. Авторы установили, что вероятность высокого стресса у работников с низкой самооценкой была выше, чем у работников с более высокой самооценкой. Эти данные подтверждают необходимость учитывать не только личностные ресурсы, но и реальные условия профессиональной нагрузки.

Исследование С. Хёна (2022) внесло вклад в понимание роли стабильности самооценки. В выборке из 280 человек была выявлена последовательная опосредующая роль проактивного совладания и воспринимаемого стресса в связи стабильности самооценки с удовлетворённостью жизнью [10]. Полученные данные показывают, что стабильность самоотношения действует не изолированно, а через способы совладания и субъективную оценку нагрузки.

Отечественные исследования последних лет подтверждают общую тенденцию положительной связи самооценки и стрессоустойчивости, но выявляют специфические особенности, обусловленные социально-культурным контекстом России.

В исследовании Е. А. Потаповой, Д. А. Земляного и Г. В. Кондратьева (2021) рассматривались особенности жизнедеятельности и самочувствия студентов медицинских вузов в период дистанционного обучения во время эпидемии COVID-19 [1]. Авторы показали, что состояние студентов было связано с режимом дня, физической активностью и адаптацией к изменившимся условиям обучения. Самооценка не являлась центральной переменной этой работы, однако её результаты подтверждают необходимость учитывать среду при анализе личностных ресурсов.

Г. С. Човдырова и Е. В. Иванова (2022) в исследовании сотрудников полиции рассматривали самооценку как копинг-ресурс в трудных профессиональных ситуациях [2]. Авторы подчёркивают значение адекватной, а не просто максимально высокой самооценки. Данное наблюдение имеет практическое значение: программы повышения стрессоустойчивости должны ориентироваться не только на уверенность в себе, но и на реалистичное понимание собственных возможностей и ограничений.

Д. В. Шефер и С. Н. Шилов (2020) изучали взаимосвязь самооценки и стрессоустойчивости у сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России [3]. Работа показывает, что особенности самоотношения следует рассматривать вместе с профессиональной подготовкой, опытом действий в опасных условиях и требованиями службы. Это подтверждает гипотезу о том, что самооценка сама по себе не обеспечивает стрессоустойчи-

вость — её ресурсный эффект зависит от контекста деятельности и способов совладания.

Современные исследования выделяют четыре ключевых модератора связи самооценки и стрессоустойчивости.

Возраст влияет на формирование самооценки и доступные способы совладания. В подростковом и юношеском возрасте самоотношение тесно связано с формированием идентичности и чувствительностью к оценке значимых людей [5; 8]. В зрелом возрасте возрастает роль профессионального опыта, социальных связей и освоенных способов саморегуляции. Поэтому возрастные различия требуют отдельного изучения и не могут быть сведены к универсальным коэффициентам.

Пол может влиять на предпочтительные способы эмоциональной регуляции и обращения за социальной поддержкой, однако имеющиеся в рассматриваемых источниках данные не позволяют сделать универсальный вывод о том, у мужчин или женщин связь самооценки и стрессоустойчивости сильнее. Более обоснованно анализировать копинг-стратегии и условия деятельности как возможные механизмы этой связи [2; 10].

Профессиональная сфера существенно влияет на характер связи. В профессиях с высокой ответственностью и неопределённостью — медицине, правоохранительной деятельности и службе в подразделениях МЧС — самооценка рассматривается вместе с воспринимаемым стрессом, копинг-ресурсами и профессиональной устойчивостью [2–4]. Сравнение разных профессиональных групп требует единых методик и учёта специфики выполняемой деятельности.

Уровень субъективного контроля может менять то, как человек использует самооценку в трудной ситуации. При ощущении возможности влиять на происходящее положительное отношение к себе легче преобразуется в активное совладание. При восприятии ситуации как полностью неконтролируемой ресурсный эффект самооценки может ослабевать. Точная сила этого влияния требует отдельной эмпирической проверки.

Таким образом, взаимосвязь самооценки и стрессоустойчивости не является универсальной и статичной — она динамически изменяется под влиянием возрастных, гендерных, профессиональных и личностных факторов. Это требует дифференцированного подхода к разработке программ психологической поддержки с учётом специфики целевой группы.

Проведённый теоретический анализ и систематизация эмпирических данных позволили сформулировать следующие выводы.

Во-первых, между самооценкой и стрессоустойчивостью существует содержательно и эмпирически обоснованная связь, однако она не является прямой и линейной. Самооценка влияет на восприятие стрессовой ситуации, выбор копинг-стратегий и готовность использовать доступную поддержку. Это подтверждает необходимость рассматривать самооценку как один из ресурсов, а не как единственную причину устойчивости.

Во-вторых, структурные характеристики самооценки имеют самостоятельное значение для стрессоустойчивости. Стабильность самооценки во времени и её адекватность связаны со способами совладания и субъективным восприятием стресса [2; 10]. Это указывает на необходимость дифференцированного подхода к диагностике и коррекции самооценки в практических программах.

В-третьих, связь между переменными зависит от возраста, профессиональной сферы, условий деятельности и доступных способов совладания. Исследования медицинских работников, сотрудников полиции, Государственной противопожарной службы МЧС России и студентов показывают различия в характере нагрузки [1–4]. Это требует адаптации программ психологической поддержки с учётом специфики целевой группы.

В-четвёртых, методологические ограничения существующих исследований (преобладание самоотчётных методик, недостаток лонгитюдных данных, культурная неэквивалентность инструментария) требуют осторожности в интерпретации результатов. Для повышения валидности будущих исследований рекомендуется применять триангуляцию методов, включать объективные показатели стресса (физиологические маркеры) и проводить кросс-культурные сравнения с адаптированными версиями методик.

Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности разработки дифференцированных программ психологической поддержки. Эффективные программы должны сочетать: (1) работу над стабильностью и гармоничностью самооценки, а не только её повышением; (2) обучение адаптивным копинг-стратегиям как механизму реализации ресурсного потенциала самооценки; (3) учёт модулирующих факторов (возраст, пол, профессия) при адаптации программ под целевые группы.

Перспективы дальнейших исследований включают: (1) проведение лонгитюдных исследований для установления каузальных связей; (2) изучение нейробиологических коррелятов связи самооценки и стрессоустойчивости (фМРТ, ЭЭГ); (3) разработку и валидизацию программ тренинга, интегрирующих работу с самооценкой и копинг-стратегиями; (4) анализ эффективности программ в различных культурных и профессиональных контекстах.

Таким образом, самооценка представляет собой значимый, но не единственный личностный ресурс стрессоустойчивости. Её потенциал реализуется в сложной системе взаимодействия с когнитивными, эмоциональными и поведенческими факторами, что требует системного и дифференцированного подхода как в исследованиях, так и в практической психологии.

Литература:

1. Потапова Е. А., Земляной Д. А., Кондратьев Г. В. Особенности жизнедеятельности и самочувствия студентов медицинских вузов в период дистанционного обучения во время эпидемии COVID-19 // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 3. С. 70–81. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260304> (дата обращения: 13.07.2026).
2. Човдырова Г. С., Иванова Е. В. Самооценка как копинг-ресурс в трудных профессиональных ситуациях полицейских // Психология и педагогика служебной деятельности. 2022. № 2. С. 78–84. DOI: <https://doi.org/10.24412/2658-638X-2022-2-78-84> (дата обращения: 13.07.2026).
3. Шефер Д. В., Шилов С. Н. Взаимосвязь самооценки и стрессоустойчивости у сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России // Научные исследования XXI века. 2020. № 6 (8). С. 432–434. URL: <https://scholar.sfu.ru/publication/44490308> (дата обращения: 16.07.2026).
4. Johnson A. R., Jayappa R., James M., Kulnu A., Kovayil R., Joseph B. Do Low Self-Esteem and High Stress Lead to Burnout Among Health-Care Workers? Evidence From a Tertiary Hospital in Bangalore, India // Safety and Health at Work. 2020. Vol. 11, no. 3. P. 347–352. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2020.05.009> (дата обращения: 15.07.2026).
5. Rosenberg M. Society and the Adolescent Self-Image. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965. 326 p. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781400876136> (дата обращения: 14.07.2026).
6. Золотарева А. А. Валидность и надёжность русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2020. № 2. С. 52–57. DOI: <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2020.2.52-57> (дата обращения: 15.07.2026).
7. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A Global Measure of Perceived Stress // Journal of Health and Social Behavior. 1983. Vol. 24, no. 4. P. 385–396. DOI: <https://doi.org/10.2307/2136404> (дата обращения: 16.07.2026).
8. Sowislo J. F., Orth U. Does Low Self-Esteem Predict Depression and Anxiety? A Meta-Analysis of Longitudinal Studies // Psychological Bulletin. 2013. Vol. 139, no. 1. P. 213–240. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0028931> (дата обращения: 13.07.2026).
9. Smith B. W., Dalen J., Wiggins K., Tooley E., Christopher P., Bernard J. The Brief Resilience Scale: Assessing the Ability to Bounce Back // International Journal of Behavioral Medicine. 2008. Vol. 15, no. 3. P. 194–200. DOI: <https://doi.org/10.1080/10705500802222972> (дата обращения: 14.07.2026).
10. Hyun S. Sequential Mediating Effect of Proactive Coping and Perceived Stress in the Relationships between Self-Esteem Stability and Life Satisfaction // International Journal of Mental Health Promotion. 2022. Vol. 24, no. 3. P. 425–437. DOI: <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2022.018829> (дата обращения: 15.07.2026).

Влияние пережитой в детстве травмы эмоционального отвержения на развитие зависимых паттернов поведения во взрослом возрасте

Зайцева Анастасия Ивановна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Данная статья посвящена исследованию влияния сформированного в детстве состояния вследствие пережитой травмы эмоционального отвержения на реакции и паттерны поведения у человека во взрослом возрасте. Одной из возможных причин этого явления является искаженный процесс воспитания ребенка в условиях травмирующей депривации, влекущей за собой существенное искажение его личности и жизни в целом.

Эмоциональное отвержение — это глубокое эмоциональное переживание, которое возникает, когда человек чувствует себя непринятым, нелюбимым или ненужным. Данное переживание может ощущаться не только на уровне эмоций, но и в теле как тяжесть в груди или ощущение зияющей дыры в районе сердца и т. д.

Также это нейробиологическая реакция, возникающая, когда ранний опыт физического или эмоционального оставления, отвержения или хронической эмоциональной недоступности значимого взрослого перестраивает систему обнаружения угроз в мозге, делая человека сверхбдительным к любым признакам отвержения во взрослом возрасте.

По данным исследований, эмоциональная депривация (отсутствие тепла, эмпатии, защиты) вызывает изменения в структуре мозга, сопоставимые по масштабу с последствиями физического насилия. В частности, повторяющийся стресс в детстве изменяет объём и связь между амигдалой, гиппокампом и префронтальной корой — областями, отвечающими за обработку эмоций и их регуляцию.

Более того, сам акт отвержения активирует в мозге те же зоны, что отвечают за физическую боль, поэтому эмоциональная боль от покинутости переживается телесно, а не метафорически.

Детская травма покинутости (эмоционального отвержения) приводит к устойчивым изменениям в работе мозга и формированию небезопасных стилей привязанности, которые во взрослом возрасте проявляются в виде эмоциональной зависимости, избегания собственных чувств и циклических паттернов «приближение–избегание» в отношениях.

Исследования в рамках теории привязанности (Болби, Эйнсворт, Микюлинсер и Шэйвер, 1978), схема-терапии (Янг) и нейробиологии (Тейчер, Фонаги) показывают, что повторяющееся отвержение или эмоциональная недоступность родителей нарушают способность регулировать эмоции, формируют гиперчувствительность к отвержению и вынуждают человека использовать дезадаптивные копинг-стратегии: либо чрезмерное цепляние за других (тревожная привязанность), либо эмоциональное отстранение и подавление чувств (избегающая привязанность), либо хаотичное переключение между ними (дезорганизованная привязанность).

Люди с дезорганизованной привязанностью одновременно хотят близости (чтобы утолить одиночество) и бо-

ятся её (из-за риска повторного отвержения). Это порождает нестабильные, «качельные» отношения, где партнёр то идеализируется, то обесценивается.

Эти паттерны являются не «капризами», а выученными механизмами выживания, которые в долгосрочной перспективе закрепляют страдания. Терапия, работающая на уровне схем и привязанности (схема-терапия, диалектическая поведенческая терапия, психотерапия с фокусом на ментализацию), показывает эффективность в коррекции этих паттернов.

Эта деструктивная модель может передаваться детям по наследству, ввиду невозможности поступать иначе в вопросах воспитания. Согласно теории привязанности Джона Болби (1973, 1977), качество ранней привязанности к родителю закладывает «внутренние рабочие модели» — схемы себя и других, которые остаются относительно стабильными во взрослой жизни. Болби прямо утверждал, что тревожная привязанность ведёт к «зависимым и истерическим личностям», а избегающая — к «психопатическим личностям».

Микюлинсер и Шейви (2007) описали механизм работы системы привязанности при стрессе: если первичные попытки получить утешение от фигуры привязанности неэффективны, активируются вторичные стратегии, такие как гиперактивация и деактивация.

Гиперактивация — преувеличение дистресса, постоянный мониторинг партнёра на предмет отвержения, навязчивое стремление к близости. Характерна для тревожно-привязанных людей.

Деактивация — подавление потребности в близости, избегание эмоций, отрицание значимости отношений, характерна для избегающе-привязанных.

Люди с травмой покинутости часто демонстрируют дезорганизованную (пугливо-избегающую) привязанность, при которой одновременно присутствуют и страх отвержения, и страх близости. Это порождает хаотичный цикл: они цепляются за партнёра, а когда тот становится ближе — отталкивают его, саботируя отношения.

Исследования показывают, что зависимое поведение во взрослом возрасте — это не «слабость», а выработанный в детстве способ справляться с невыносимой эмоциональной болью отвержения.

Люди с опытом отвержения и покинутости часто становятся чрезмерно зависимыми от других в плане само-

оценки и эмоциональной регуляции. Они ищут постоянного подтверждения своей ценности, боятся одиночества и не могут переносить неопределённость в отношениях. Эта зависимость описывается в диагностических критериях зависимого расстройства личности (DPD): пассивное подчинение, неспособность принимать решения без советов, страх быть покинутым, ощущение беспомощности.

Теодор Миллон выделил пять подтипов DPD, включая «беспокойно-зависимый», который постоянно тревожится из-за возможного отстранения.

Вторая ключевая стратегия — побег от собственных чувств. Она может проявляться как:

1. Эмоциональное онемение и диссоциация — блокировка доступа к болезненным чувствам через отстранение, «отключение» эмоций.
2. Алекситимия — неспособность распознавать и описывать свои эмоции, что связывают с нарушениями в префронтальной коре и островке. Алекситимия рассматривается как выученный копинг: человек «не чувствует», чтобы не испытывать боль отвержения.
3. Избегание близости — человек сознательно или бессознательно избегает глубоких отношений, которые могут активировать страх повторной травмы.
4. Поведенческое избегание — уход в работу, зависимость (алкоголь, наркотики, игры), витание в облаках, селфхарм.

Исследование Бичвэй указывает, что опыт покинутости в детстве значительно повышает риск злоупотребления психоактивными веществами во взрослом возрасте (цитируя данные CDC-Kaiser ACE study).

Джеффри Янг (1990, 1999, 2003) создал схема-терапию для работы с хроническими проблемами, основанными на детских травмах. Он выделил несколько ранних дезадаптивных схем (EMS), напрямую связанных с травмой покинутости:

1. Схема «Покинутость/Нестабильность» (Abandonment/Instability) — убеждение, что значимые люди ненадёжны, уйдут, умрут или предпочтут кого-то другого.
2. Схема «Эмоциональная депривация» (Emotional Deprivation) — ожидание, что твои потребности в заботе, эмпатии, защите никогда не будут удовлетворены.
3. Схема «Неполноценность/Стыд» (Defectiveness/Shame) — ощущение себя дефектным, недостойным любви.
4. Схема «Зависимость/Неумелость» (Dependence/Incompetence) — неспособность справиться с жизнью без поддержки других.

Эти схемы запускают три типа копинг-стратегий:

1. Капитуляция (surrender) — человек ведёт себя в соответствии со схемой (например, выбирает эмоционально холодных партнёров, подтверждая схему депривации).
2. Избегание (avoidance) — блокировка схемы через уход в работу, аддикции, изоляцию; подавление эмоций.
3. Сверхкомпенсация (overcompensation) — попытка доказать обратное (например, демонстративная независимость, нарциссическое поведение, агрессия).

Психолог Марина Сойта в книге «В плену у травмы» описывает, что травма покинутости в детстве заставляет взрослого человека использовать такие копинг-стратегии, как «избегание близости, недоверие, подчинение, угождение, замалчивание, наказание себя, дозволение насилия в отношениях, уступчивость». Она выделяет, что поиск привязанности при этом может принимать формы идеализации, навязчивого поиска заботы, угождения, а защита от боли покинутости — заканчиваться отстранённостью и одиночеством.

Последствия непроработанной травмы эмоционального отвержения и покинутости является фактором риска для пограничного расстройства личности (ПРЛ). Согласно Гундерсон и Лайонс-Рут (2008), людям с ПРЛ свойственна гиперчувствительность к отвержению, страх оставления, интенсивные и нестабильные отношения. При этом в отличие от DPD (зависимого расстройства), реакция на отвержение при ПРЛ включает гнев, импульсивность и чувство пустоты.

Наиболее эффективными подходами для коррекции зависимых паттернов, основанных на травме покинутости являются:

Схема-терапия — направлена на изменение ранних дезадаптивных схем и копинг-стратегий через переживание травматического опыта, работу с «внутренним ребёнком» и развитие здоровых способов удовлетворения потребностей.

Диалектическая поведенческая терапия (DBT) — помогает с эмоциональной дисрегуляцией и межличностной чувствительностью.

Психотерапия с фокусом на ментализацию — развивает способность понимать собственные и чужие психические состояния, нарушенную вследствие травмы.

Работа с привязанностью — терапевт выступает как «безопасная база», позволяя пациенту исследовать болезненные отношения.

При работе с клиентами, имеющими травму покинутости и демонстрирующими зависимые паттерны, важно не рассматривать зависимое поведение как «недостаток воли» — это выученная стратегия выживания.

Также важно распознавать две основные оси: гиперактивация (цепляние, требование внимания) и деактивация (избегание, отстранение). Часто одно сменяет другое.

Необходимо помогать клиенту постепенно переносить фокус с внешнего одобрения на развитие собственной эмоциональной регуляции и использовать техники, активизирующие переживание травмы в безопасной обстановке (имагинативная, рескриптинг, работа с внутренним ребёнком), чтобы разорвать цикл избегания, но и обязательно учитывать возможность сопутствующих расстройств (депрессия, ПРЛ, аддикции).

Травма отвержения не возникает из-за одного события — она формируется под влиянием комплекса факторов, нарушающих эмоциональное развитие человека. Чаще всего присутствует и накопительный эффект, который имеет корни глубоко в детстве, из родительской семьи, а во взрослом возрасте те или иные ситуации снова и снова возвращают человека в состояние оцепенения перед

опасностью, возвращая его в возраст 3–5 лет, когда впервые проживался этот болезненный опыт. Таким образом, сталкиваясь с этим чувством внутри, с виду взрослый человек становится ребенком в обличье взрослого.

Страх быть отверженным встает на пути развития отношений. Ведь построение здоровых отношений в любом случае требует способности отдавать и принимать, а также умения решать проблемы. В паре всегда будут

случаться разногласия или даже конфликты, с которыми нужно будет справляться, а самые мелкие разногласия могут очень быстро перерасти в серьезный конфликт, потому что страхи мешают видеть проблему объективно.

Травму отвержения нельзя вылечить собственными силами, это методичный длительный процесс, требующий помощи квалифицированного специалиста и индивидуального подхода.

Литература:

1. Авдеева Н. Н., Хаймовская Н. А. Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка. М.: Смысл, 2003. 152 с.
2. Авдеева Н. Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы. Современная зарубежная психология 2017. Том 6. № 2. С. 7–14 doi:10.17759/jmfp.2017060201 ISSN: 2304–4977 (online)
3. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
4. Бриш К. Х. Терапия нарушений привязанности: От теории к практике. М.: Когито-Центр, 2014.
5. Войтиц Дж.Дж. Взрослые дети алкоголиков: семья, работа, отношения. Полный справочник ВДА — М.: Независимая фирма «Класс», 2021. — 368 с.
6. Ким, И. Травма отвержения: признаки, причины и как с ней справиться / И. Ким. — Текст: электронный // Фармзнание: [сайт]. — URL: <https://pharmznanie.ru/article/travma-otverzheniya-kak-raspoznat-i-prorabotat> (дата обращения: 01.08.2026).
7. Abandonment Trauma: Understanding and Healing — A Comprehensive Guide // NeuroLaunch. URL: <https://neuro-launch.com/abandonment-trauma/>

Феномен мотивации на современном этапе: от классических парадигм до цифровой экономики 4.0

Минченко Олег Александрович, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

В данной статье проводится комплексный теоретико-аналитический обзор эволюции психологических теорий мотивации в контексте социально-экономической и цифровой трансформации общества. Цель работы заключается в выявлении и анализе ключевых векторов развития теорий мотивации — от классических моделей до современных интегративных подходов, сформировавшихся под влиянием цифровизации, гибридного труда и сетевого общества. Основное внимание уделяется критическому сопоставлению парадигм, анализу их объяснительного потенциала в отношении новых форм трудовой деятельности (удаленная работа, проектный формат, фрилансерство и пр.) и формированию цифровой мотивационной среды. В результате исследования обосновывается необходимость разработки гибкой, контекстуально-зависимой модели мотивации, синтезирующей достижения классической психологии и отвечающей вызовам общества XXI века. Проведена попытка систематизации разрозненных современных концепций для дальнейшего теоретического осмысления и практического применения — разработки методов управления персоналом в цифровую эпоху.

Ключевые слова: мотивация, классические концепции, современные модели, цифровая экономика 4.0, самоопределение, гибридная работа, гибкость.

Введение

Теоретический и практический интерес к феномену мотивации не ослабевает на протяжении последних ста лет. Так что изменилось за эти годы?

Как далеко ушло общество в своем развитии? И на каком этапе становления находится сейчас теоретическая основа феномена мотивации?

Интерес к этой проблематике связан не только с тем, что важность его изучения обусловлена большим значе-

нием для успеха и эффективности как конкретного предприятия, так и экономики любой страны в целом. Но еще более важно, понять, как меняются мотивационные факторы и ожидания самого человека в современном мире, где центром внимания является сам человек, окруженный не только реальной жизнью, но и виртуальной реальностью, искусственным интеллектом, цифровизацией всех жизненных процессов.

Изменения в характере труда, организационных структурах и социально-экономических условиях неизбежно

влекут за собой трансформацию представлений о факторах, побуждающих человека к деятельности. Возникновение гибридных форм занятости, фриланса, платформенного труда и акцент на креативность формируют новый социально-психологический контекст, в котором традиционные инструменты внешнего стимулирования теряют свою эффективность, а на первый план выступают факторы внутреннего порядка. Существует проблемное противоречие между устоявшимся категориальным аппаратом классических теорий и необходимостью объяснения динамичных, зачастую нематериальных и автономных, форм трудового поведения в цифровой среде. Например, по исследованию Базарова Т. Ю. и Лобановой Т. Н., компании цифрового общества явно указывают, что работа с целями и стратегиями организаций коренным образом «сдвинулась» в сторону миссий и смыслов, а горизонты целеполагания и стратегического планирования резко сократились [2, с.12]. Это же применимо и к мотивации человека в профессиональной сфере.

Целью данной работы является анализ генезиса теорий мотивации, сравнительное исследование их ключевых различий в цифровом контексте.

Задачи:

1. Систематизировать ключевые положения классических содержательных и процессуальных теорий мотивации.
2. Проанализировать современные исследования мотивации в контексте цифровизации труда.
3. Выявить и описать детерминанты трудовой мотивации, характерные для сетевого общества и гибридной работы.

Объект исследования: психологические теории мотивации трудовой деятельности.

Предмет исследования: трансформация феномена мотивации в условиях перехода от индустриальной к цифровой экономике.

Гипотезы исследования:

- Классические теории мотивации сохраняют эвристическую ценность, однако их инструментарий требует серьезной модернизации для учета нематериальных активностей и ценности автономии в цифровой экономике.
- Мотивационная среда цифровой экономики характеризуется переходом от бинарной оппозиции «внешняя/внутренняя мотивация» к сложным гибридным формам, опосредованным цифровыми платформами и сетевыми эффектами.

– Эффективное управление мотивацией в XXI веке требует от менеджмента компетенций в области создания контекста, поддерживающего базовые психологические потребности, а не прямого внешнего «стимулирования».

Итак, необходимость настоящего исследования обусловлена важностью теоретического осмысления различий между классическими и современными теориями мотивации. Данный научный феномен мотивации вышел за рамки одной науки и имеет междисциплинарный характер изучения. Он занимает одно из центральных мест не только в психологии, но и в социологии, и теории управления, поэтому важно понять, что только комплексный подход может помочь выработать целостную теорию понимания данного феномена на современном этапе. Далее рассмотрим генезис теорий мотивации, сравнительное исследование их ключевых различий и определение новизны мотивационных моделей в цифровом контексте. В современном мире идет фундаментальный пересмотр природы труда и социально-трудовых отношений. Традиционные иерархические модели управления, основанные на классических теориях мотивации середины XX века, демонстрируют ограниченную эффективность в условиях, характеризующихся неопределенностью, виртуализацией и ростом доли интеллектуально-творческих функций. С другой стороны, современные теории мотивации, развитые в конце XX века, требуют дальнейшей концептуализации для учета феноменов алгоритмического управления, цифрового следа и атомизации трудовой деятельности.

Эволюция теорий мотивации в управлении персоналом: от классических до современных парадигм в экономике 4.0

Как мы указывали выше, феномен мотивации вышел за рамки какой-то одной конкретной науки. В связи с этим, проведя системное изучение теоретических основ и исторического развития концепций побуждения к труду, факторов мотивации, а также проанализировав работы Устиновича И. В., Мирзоева Б.Р, Карпова А. Б. и других авторов, в настоящей работе сделан синтез и структурирование ключевых подходов [1, 2, 3, 4, 5, 8]. Результатом анализа стало выделение двух качественно различных этапов в становлении мотивационных систем, интегрированных в представленную ниже сводную таблицу № 1. Эта периодизация отражает магистральный путь трансформации:

Таблица 1. Эволюция теорий мотивации в управлении персоналом

Основные теории, годы	Центральные концепты и механизмы	Ключевой признак и научная парадигма
I этап: Инструментально-экономический этап (конец XIX в. — конец XX в.)		
1. Классический (экономико-рационалистический) (конец XIX — 1920-е гг.): Фредерик У. Тейлор (1911), Генри Форд, Фрэнк Гилбрет	Дифференцированная сдельная оплата, максимальное упрощение и стандартизация задач для минимизации усилий работника. Цель: прямая корреляция между усилиями и вознаграждением.	«Экономический человек». Механистический взгляд на работника. Мотивация сводится к реакции на внешние материальные стимулы.

Основные теории, годы	Центральные концепты и механизмы	Ключевой признак и научная парадигма
I этап: Инструментально-экономический этап (конец XIX в. — конец XX в.)		
2. Школа человеческих отношений и ранний гуманистический подход (1930–50-е гг.): Э. Мэйо (Хоторнские эксперименты). М. П. Фоллетт (групповая гармония). К. Левин (групповая динамика).	Производительность растёт не столько из-за условий труда, сколько из-за внимания к работнику и групповой сплочённости. Смещение фокуса с индивида на группу. Доказательство важности неформальных отношений, стиля руководства и социального признания.	«Социальный человек». Поворот к психологическим и групповым факторам. Эмпирическое изучение влияния социально-психологических факторов группы на поведение и производительность. Подход часто абсолютизировал роль неформальных отношений в ущерб стратегическим целям организации.
3. Содержательные теории (1950–70-е гг.): Абрахам Маслоу (1954), Фредерик Герцберг (1959), Д. Макгрегор (Теории X и Y, 1960), Дэвид Макклелланд (1961), Клейтон Альдерфер (1972).	<u>Иерархия потребностей</u> (Маслоу): мотивация определяется доминирующей неудовлетворённой потребностью <u>Двухфакторная модель</u> (Герцберг): «Гигиенические факторы» (зарплата, условия) предотвращают недовольство, а «мотиваторы» (достижения, ответственность) — стимулируют рост. <u>Теория потребностей</u> (Макклелланд): Три ключевые мотивирующие потребности: достижение, соучастие и власть. <u>Теория ERG</u> (Альдерфер): упростил иерархию Маслоу, выделив три основные группы: потребности существования (Existence), потребности связи (Relatedness) и потребности роста (Growth). Принцип «фрустрация — регрессия» — ключевая концепция теории ERG Альдерфера.	«Мотивируемый потребностями человек». Фокус на классификации и диагностике внутренних потребностей, выступающих источником трудовой активности. Редукционизм и игнорирование процесса: все они фокусируются на содержании мотивации («ЧТО» мотивирует), полностью игнорируя «КАК». Статичность и отсутствие ситуационного контекста. Не учитывается влияние ситуации, типа задачи, стиля руководства и пр. Практическая ограниченность для управления: они дают руководителю общую философию («нужно удовлетворять потребности»), но не предоставляют инструментов для ежедневного управления.
4. Процессуальные (когнитивные) теории: (1960–1980-е гг.): Виктор Врум (1964), Лайман Портер & Эдвард Лоулер (1968), Джон Стейси Адамс (1963).	<u>Теория ожиданий</u> (Врум): Сила мотивации = Ожидание (усилия → результат) × Инструментальность (результат → вознаграждение) × Валентность (ценность вознаграждения). <u>Теория справедливости</u> (Адамс): Люди сравнивают свой вклад/отдачу с вкладом/отдачей других и стремятся к балансу. <u>Комплексная модель Портера-Лоулера</u> : Интегрирует усилия, способности, результаты, вознаграждение и удовлетворённость.	«Рассчитывающий человек». Мотивация — это сознательный когнитивный процесс выбора поведения на основе расчётов, ожиданий и оценки справедливости. Основной вопрос — это не «ЧТО мотивирует?», а «КАК и ПОЧЕМУ человек выбирает конкретную линию поведения из нескольких возможных, и как эта цепочка «выбор → усилие → результат → оценка» влияет на его последующую мотивацию. Слишком рациональны, переоценивают способность человека к постоянным сложным вычислениям в трудовой ситуации. Модели сложны для операционализации в практике ежедневного управления.
II этап: Постиндустриальный этап (конец XX — начало XXI века)		
1. Психолого-гум. этап (с 80 г.г. XX — начало XXI в. (~ до 2010г)): «Теория Z» (теория Оучи) (1981) Концепции системного подхода П. Дракер (1954), Т. Питерс & Р. Уотерман (1982) Э. Деси и Р. Райан, Теория самодетерминации (1985, 2000). Теория постановки целей Эдвина Локка и Гэри Лэтэма (1990).	<u>Концепции системного подхода</u> , где организация — целостная система, связанная с внешней средой. Ключевые конструкты: «Управление по целям (MBO)», «Стратегическое планирование», «Модель 7-S». Парадигма: согласованность внутренних элементов (стратегия, структура, системы, персонал, стиль, навыки, ценности) для достижения целей. <u>Теория самодетерминации</u> (ТСД) пред	«Управление потребностями и вовлечённостью». Фокус на внутренних побуждениях, на вовлечённости и развитии. Эпоха постиндустриальной экономики и сервисного сектора. Рост значения интеллектуального труда, креативности и клиентоориентированности. Появление проектных и матричных структур, управление по целям (MBO). Цель системы — вовлечение и лояльность персонала.

Основные теории, годы	Центральные концепты и механизмы	Ключевой признак и научная парадигма
II этап: Постиндустриальный этап (конец XX — начало XXI века)		
Институциональный подход Д. Норт (1990-е гг.). Теория «потока» М. Чиксентмихайи (1975, 1990) Стратегическое управление персоналом (HRM) К. Легге (1978), Дж. Сторы (1992), П. Боксалл (1991), Д. Ульрих (1997). Компетентностно-ориентированный подход Дж. Хот-кинсон (2000-е), М. Армстронг (2000-е). Концепция «Силы Почему» / Самомотивации Б. Трейси (1990-е — 2000-е).	ставляет собой уникальный синтез гуманистической психологии и поведенческой экономики. Центральный тезис — удовлетворение базовых психологических потребностей (автономии, компетентности, связанности). Центральное положение <u>теории постановки целей</u> — цели являются непосредственными детерминантами поведения. Пять ключевых принципов: 1. Чёткость. 2. Вызов. 3. Участие. 4. Обратная связь. 5. Сложность задачи. <u>Институциональный подход Д. Норта</u> — фокус на формальных и неформальных «правилах игры» (институтах), определяющих поведение организаций. Ключевые конструкты: «Трансакционные издержки», «Институты», «Пат зависимости». Парадигма: эффективность компании ограничена не только рынком, но и качеством институтов (законы, традиции, нормы). <u>Теория «потока» М. Чиксентмихайи.</u> Осн. конструкт «поток» — это состояние полной поглощенности деятельностью. Условия: Баланс между вызовом и навыками, четкие цели, немедленная обратная связь. Механизм: Слияние действия и осознания, чувство контроля, искажение восприятия времени. <u>Стратегическое управление персоналом (HRM)</u> — это интеграция HR-практик со стратегией бизнеса. Ключевые конструкты: «Модель гармоничного соответствия», «HR-бизнес-партнер», «Модель компетенций», «Жизненный цикл сотрудника». Парадигма: HR-департамент должен создавать стратегические возможности, а не только администрировать процессы. <u>Компетентностно-ориентированный подход</u> — фокус на выявлении и развитии ключевых компетенций (знания + навыки + поведение), обеспечивающих успех в работе. Ключевые конструкты: «Модель компетенций», «Оценочный центр (ассессмент)», «Управление по компетенциям». Парадигма: управление не должностями, а наборами компетенций, необходимыми для реализации стратегии..	Мотивация как управление внутренними побуждениями. Акцент смещается на нематериальные стимулы и создание условий для актуализации внутренней мотивации. Система становится более гибкой, нацеленной на удовлетворение психологических потребностей (признание, развитие, вовлеченность, смысл). Появление категорий: корпоративная культура, программы признания, обогащение труда, командные формы работы, 360° feedback и пр. Методологические трудности измерения в естественной среде; состояние может возникать и в деструктивных видах активности.
2. Цифрово-аналитический этап ~ с 2010–2015 год — настоящее время: Практики гибкого управления (Agile, SCRUM). Концепция OKR (Objectives and Key Results).	Теоретическая база: Науки о данных (Data Science), поведенческая экономика (Р. Талер, К. Санстейн), сетевые теории, экосистемный подход. Мотивация как предиктивное и персонализированное управление.	На данном этапе идет активное развитие и внедрение новых концепций, теорий и методов, которые не противопоставляются более ранним теориям, а синтезируют их, надстраивают в современную реальность.

Основные теории, годы	Центральные концепты и механизмы	Ключевой признак и научная парадигма
II этап: Постиндустриальный этап (конец XX — начало XXI века)		
Теории геймификации (К. Вербак, Д. Хантер). Разработчики HR-tech решений (платформы непрерывной обратной связи, системы wellness-трекинга). Теория Дэниела Пинка (2009, популяризирована в 2018 и далее).	Интеграция цифровых платформ, big data и поведенческой аналитики для создания адаптивных, индивидуальных траекторий мотивации. Система в реальном времени анализирует данные (вовлеченность, продуктивность, фидбэк) и предлагает персонализированные стимулы. Эпоха цифровой трансформации и VUCA-мира. Распространение удаленной и гибридной занятости, цифровых платформ труда. Организации как agile-экосистемы, где цель системы — динамическая адаптация, удержание ключевых талантов, повышение организационной резильентности за счет предиктивной аналитики. HR-аналитика (people analytics), цифровые платформы обратной связи, геймифицированные системы, AI-рекомендатели, wellness-трекинг.	

от внешнего стимулирования через психологизацию к цифровой персонализации. Данное разделение не претендует на четкую периодизацию, но старается отразить ключевые сдвиги парадигм в науке управления и психологии мотивации. Для управленцев — представленный анализ отражает макроэволюцию управленческой мысли от фокуса на внутренних человеческих факторах к системному, ситуационному и стратегическому видению организации в рыночном и институциональном контексте. Для психолога — это путь от изучения мотивации индивида к психологии организаций и труда. Для экономиста — переход от рассмотрения труда как затрат к управлению человеческим капиталом как источником стратегической ренты.

Как мы видим из таблицы № 1, путь от «кнута и пряника» Тейлора до agile-экосистемы демонстрирует глубинную трансформацию феномена мотивации. Если изначально работник рассматривался как пассивный объект для внешних манипуляций, то современные теории видят в нём активного субъекта, чья энергия раскрывается в условиях поддержки автономии и осмысленности труда. Анализ статей подтверждает, что сегодня наиболее продуктивен синергетический подход, объединяющий проверенные инструменты процессуальных теорий (справедливая оценка, прозрачные ожидания) с гуманистическими ценностями и гибкими цифровыми решениями. Это требует от руководителей и HR-специалистов компетенций на стыке экономики, глубинной психологии и анализа данных.

Эволюция теорий мотивации отражает переход от моделей «экономического человека» к концепциям «человеческого капитала», где инвестиции в нематериальные стимулы (автономия, развитие) повышают долгосрочную эффективность.

Современные подходы: ответ на вызовы цифровой трансформации

Профессиональная мотивация является базовым компонентом профессиональной деятельности, ей свойственны четыре важных функции: побуждающая, направляющая, регулирующая и смыслообразующая [3].

Рассмотрим некоторые теории в применении к новой реальности и новейшие теории. Так, иерархия потребностей А. Маслоу и теория ERG К. Альдерфера критикуются за линейность, но в цифровую эпоху обретают новый смысл: потребность в самоактуализации становится массовым запросом, а не привилегией немногих. Однако способ ее удовлетворения смещается от карьерного роста к возможности творчества и личного бренда в сети. По мнению таких авторов, как Карпов А.Б и Смирнова М. В.: «Цифровая среда оперирует «микро-удовлетворением» потребностей высшего порядка... Индивиду не требуется годами подниматься по корпоративной лестнице для ощущения роста. Рост достигается через мгновенную обратную связь, микро-признание в профессиональных чатах и соцсетях, что является новой формой реализации потребности в уважении и самоактуализации». Они указывают, что классические иерархии становятся нелинейными и ситуативными. Потребность в самоактуализации (росту, по Альдерферу) теперь может удовлетворяться микродействиями в цифровой среде (например, получение положительной обратной связи на пост, завершение онлайн-курса), что создает «мотивационные петли», не связанные с карьерной лестницей [4].

Двухфакторная теория Ф. Герцберга: Разделение на гигиенические и мотивирующие факторы остается по-

лезным и в наше время. В цифровой экономике «гигиена» включает не только зарплату, но и цифровой UX (User Experience — пользовательский опыт), стабильность подключения, кибербезопасность. Мотивирующие факторы эволюционируют в сторону автономии, мастерства и цели (триада Д. Пинка, 2018), что напрямую коррелирует с выводами теории самодетерминации.

Теория ожиданий В. Врума (ожидание-инструментальность-валентность) сталкивается с проблемой определения «валентности» для диджитал-профессионала, для которого значимым результатом может быть не премия, а признание профессионального сообщества или вклад в open-source проект.

Теория справедливости Дж. Адамса трансформируется в эпоху прозрачности: сотрудники сравнивают себя не только с коллегами в офисе, но с глобальным рынком труда через платформы фриланса.

Несомненно, теория самодетерминации (Self-Determination Theory, SDT, СДТ) Э. Деси и Р. Райана, сегодня занимает одно из центральных мест в современной психологии мотивации. Ее центральный тезис — удовлетворение базовых психологических потребностей (автономии, компетентности, связанности) — является ключом к пониманию мотивации в креативных и IT-сферах. Исследования показывают, что в условиях удаленной работы поддержка автономии (гибкий график) и компетентности (обратная связь) напрямую коррелируют с вовлеченностью, тогда как чрезмерный контроль («цифровой надзор») ее разрушает. Она возникла как ответ на ограничения традиционных бихевиористских подходов, которые сводили мотивацию к реакции на внешние стимулы в виде наград и наказаний.

Кевин Вербах и Дэн Хантер — авторы теории геймификации, которая предполагает использование элементов игр в неигровых контекстах. Их работы включают концепцию 6D (6 шагов к геймификации) и идею об элементах игры, представленную как «Пирамида элементов». Она представляет собой не просто набор приёмов, а систематическую методологию проектирования поведения, основанную на принципах поведенческой экономики, психологии мотивации и игрового дизайна. Это концептуальный мост между фундаментальными исследованиями внутренней мотивации и практикой управления в цифровой среде.

Мотивация в платформенной экономике (гиг-экономике) меняет свой смысл, образ и структуру. Анализ мотивации фрилансеров и водителей такси показывает сложную гибридную модель. На первый план выходят гибкость и автономия (внутренние факторы), но они соседствуют с жесткой внешней регуляцией через рейтинговые системы, алгоритмическое управление и финансовую нестабильность, что приводит к явлению прекариата — мотивированной, но уязвимой рабочей силы [13].

Эпоха Agile — это антропоцентричный и системный ответ на вызовы сложности. С психологической точки зрения, это признание того, что максимальная продук-

тивность и инновационность возможны только в состоянии высокой внутренней мотивации, которую нельзя навязать, но можно культивировать через среду, поддерживающую базовые потребности. С точки зрения управления — это переход от «управления ресурсами по плану» к «управлению вниманием и энергией команды в потоке изменений». Таким образом, Agile — это не про «быстро делать задачи». Это про создание организационных условий, в которых человеческая психология (потребность в осмысленности, автономии, мастерстве) становится не препятствием для контроля, а главным драйвером адаптивности и конкурентного преимущества компании в XXI веке. Указанные источники предоставляют строгий научный фундамент для понимания этой трансформации в контексте российской организационной реальности.

Риски и перспективы: системные контуры интегративной модели для XXI века

На основании проведенного анализа можно выделить принципы формирующейся интегративной модели мотивации XXI века:

1. Контекстуальность: не существует универсального мотивационного рецепта. Модель должна учитывать тип задачи (рутинная/творческая), тип занятости (штатная/проектная), культурный и отраслевой контекст.

2. Динамичность и субъектность: мотивация — не статичный набор факторов, а динамический процесс со-конструирования между активной личностью и цифровой средой. Личность не просто реагирует на стимулы, а ставит цели, ищет смыслы и формирует свою цифровую идентичность, которая становится мотивирующим ресурсом.

3. Приоритет внутренних ресурсов и смысла: в условиях, когда материальные «гигиенические» факторы относительно удовлетворены, ключевым дифференцирующим элементом становится внутренняя мотивация и согласованность труда с системой личных ценностей (Леонтьев, 2019). Управление смещается от контроля к фасилитации — созданию условий для самоорганизации и роста.

4. На первый план выходит роль цифровой среды как актора. Цифровые платформы, алгоритмы, системы геймификации и социальные сети становятся активными посредниками мотивации, формируя новые поведенческие паттерны и потребности (например, потребность в цифровом признании).

5. Парадокс цифрово-аналитического этапа заключается в том, что инструменты, созданные для освобождения человеческого потенциала (Agile, OKR) и его понимания (HR-tech), при некорректном применении превращаются в инструменты гиперконтроля и отчуждения (все имеет «цифровой след»).

Возможные пути развития цифрово-аналитического этапа (2025–2030 гг.):

1. От Data-Driven к Insight-Driven & Human-Centered предполагает смещение акцента с самих данных к глу-

боким, контекстуальным инсайтам и их гуманистической интерпретации. Внедрение «цифрового эмпайза (эмпатии)» — технологий, помогающих понимать эмоциональное состояние команды или отдельного члена коллектива, а не только измерять сам результат работы.

2. Создание единых цифровых платформ, которые смыслово связывают стратегию (OKR), процесс её реализации (Agile), вовлеченность сотрудников (Pulse/Wellness) и их развитие (геймифицированное обучение). Это переход от набора разрозненных инструментов к цифровой экосистеме труда.

3. Этика и регулирование предполагает дальнейшее свое развитие. Через внедрение внутрикорпоративных и государственных стандартов этичного использования данных о сотрудниках, аналогичных GDPR. Появление роли Chief Ethics Officer / AI Ethics Manager в HR-департаментах.

4. AI-ассистенты для коучинга и развития: Использование ИИ (искусственного интеллекта) не для контроля, а для персонализированной поддержки: анализ рабочих паттернов и рекомендация оптимального режима, подбор индивидуальных учебных материалов, навигация по карьерным возможностям внутри компании.

Заключение

Классические теории мотивации представляют собой необходимый концептуальный фундамент, имеют эвристическую ценность, но необходимо признать, что с развитием общества, экономики и человека, мотивы и мотивация так же развивается. Современные подходы, в особенности теория самодетерминации, предлагают более адекватный объяснительный аппарат, фокусируясь на внутренних ресурсах личности и качестве мотивации. Наблюдается явный парадигмальный сдвиг от модели

внешнего детерминизма к модели внутренней субъектности и взаимодействия со средой.

Феномен мотивации в XXI веке характеризуется усложнением, гибридизацией и контекстуальной зависимостью. Мотивационная среда цифровой экономики амбивалентна: с одной стороны, она расширяет возможности для автономии, самореализации и глобальной связанности, с другой — порождает новые риски (цифровое выгорание, прекариат, алгоритмический контроль). Управление мотивацией трансформируется из техники «стимулирования» в искусство создания поддерживающей экосистемы, в которой удовлетворение базовых психологических потребностей ведет к устойчивой вовлеченности и эффективности.

Дальнейшие изыскания целесообразно направить на:

1) теоретическое обоснование и эмпирическое изучение специфических мотивационных профилей в различных секторах цифровой экономики методом системного подхода и синтеза достигнутых результатов;

2) исследование этических аспектов использования алгоритмического управления и геймификации;

3) разработку конкретных инструментов для менеджеров по созданию мотивационного климата в распределенных и гибридных командах.

Цифрово-аналитический этап — это не конечная точка, а плацдарм для следующей трансформации — эпохи антропоцентричных, этических и адаптивных организационных систем, где технология служит не для усиления контроля, а для расширения человеческих возможностей и создания сред, благоприятных для подлинной самореализации и коллективного интеллекта. Критика, изложенная в современных источниках, указывает не на тупик, а на вектор для осмысленного развития: от технологического утилитаризма к гуманизированному датаизму (Д.Брукс, 2013), где главенствующую роль будет играть синергия и системный анализ.

Литература:

1. Базаров, Т. Ю. Психология управления персоналом: учебник и практикум для вузов / Т. Ю. Базаров. — 2-е изд. — М.: Издательство Юрайт, 2026. — 382 с. — Текст: непосредственный.
2. Базаров, Т. Ю. Изменение организационной среды в ходе цифровой трансформации общества: тенденции, иллюзии и парадоксы / Т. Ю. Базаров, Т. Н. Лобанова. — Текст: непосредственный // Социальная психология и общество. — 2025. — № 16(3). — С. 5–28.
3. Каитов, А. П. Эволюция научных представлений о феномене профессиональной мотивации в зарубежных и отечественных исследованиях / А. П. Каитов. — Текст: непосредственный // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». — 2022. — № 2. — С. 18.
4. Карпов, А. Б. Эволюция системных представлений о трудовой мотивации / А. Б. Карпов, М. В. Смирнова. — Текст: непосредственный // Системная психология и социология. — 2020. — № 4 (36). — С. 70–83.
5. Мирзоев, Б. Р. Генезис и эволюция теории мотивации в системе управления персоналом / Б. Р. Мирзоев. — Текст: непосредственный // Финансовоэкономический вестник. — 2024. — № 4 (43). — С. 452–464.
6. Токарева, Ю. А. Мотивация трудовой деятельности персонала: комплексный подход: монография / Ю. А. Токарева, Н. М. Глухенькая, А. Г. Токарев. — Шадринск: ШГПУ, 2021. — 216 с. — Текст: непосредственный.
7. Рослик, К. С. Основные теории и модели мотивации персонала / К. С. Рослик. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 22 (364). — С. 228–231.
8. Старков, Е. А. Характеристика и взаимосвязь основных теорий мотивации / Е. А. Старков, Т. В. Коротаева. — Текст: непосредственный // Вопросы студенческой науки. — 2023. — № 1 (77). — С. 560–564.

9. Суворова, И. Ю. Эмпирическая проверка модели мотивации Э. Л. Деси и Р. М. Райана на примере студентов / И. Ю. Суворова, А. В. Громова, А. С. Толстова. — Текст: непосредственный // Системная психология и социология. — 2023. — № 4 (48). — С. 102–114.
10. Сымук, Е. П. Теории мотивации труда: подходы, классификация и особенности / Е. П. Сымук. — Текст: электронный // cyberleninka.ru: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teorii-motivatsii-truda-podhody-klassifikatsiya-i-osobennosti> (дата обращения: 29.01.2026).
11. Устинович, И. В. Системы мотивации персонала промышленных предприятий в условиях цифровой трансформации / И. В. Устинович, Н. С. Лукашевич, Н. С. Алексеева. — Текст: непосредственный // вестник московского университета им. С.ю. Витте. Серия 1: экономика и управление. — 2025. — № 3 (54). — С. 109–119.
12. Шелдон, К. Введение в теорию самодетерминации и новые подходы к мотивации роста / К. Шелдон. — Текст: непосредственный // Сибирский психологический журнал. — 2016. — № 62. — С. 7–17.
13. Тощенко, Ж. Т. Новое социально-экономическое явление: прекариат / Ж. Т. Тощенко. — Текст: непосредственный // Ноономика и ноообщество. Альманах трудов ИНИР им. С. Ю. Витте. — 2022. — № Т. 1, № 1. — С. 146–161.

Развитие внимания и памяти у третьеклассников во время внеурочной деятельности: системный подход

Олейник Наталья Николаевна, учитель начальных классов

МБОУ СОШ № 15 имени Героя Советского Союза С. Д. Малого г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

В статье рассматривается проблема развития познавательных процессов (внимания и памяти) у учащихся 3 класса в рамках внеурочной деятельности. Представлен комплекс игровых и мнемотехнических методов, адаптированных для младшего школьного возраста. Приведены результаты экспериментальной работы, доказывающие эффективность систематических занятий. Статья адресована учителям начальных классов, педагогам-психологам и студентам педагогических специальностей.

Ключевые слова: внимание, память, младший школьный возраст, 3 класс, внеурочная деятельность, развитие познавательных процессов, мнемотехника, дидактические игры.

1. Введение

Современные требования ФГОС НОО ориентируют педагога не только на предметные результаты, но и на формирование регулятивных и познавательных универсальных учебных действий. К 3 классу (возраст 9–10 лет) у детей происходит переход от непроизвольного внимания к произвольному, однако, как показывают наблюдения, объём, устойчивость и переключаемость внимания у многих третьеклассников остаются недостаточно развитыми. Аналогичная ситуация наблюдается с вербальной и образной памятью: преобладает механическое запоминание, а смысловая память требует целенаправленного тренинга.

Внеурочная деятельность, в отличие от жёстко регламентированного урока, обладает высоким развивающим потенциалом благодаря:

- смене видов активности;
- сниженной формальности;
- возможности игрового и творческого проживания материала.

Проблема исследования: каковы эффективные методы развития внимания и памяти у третьеклассников в условиях внеурочной деятельности?

Объект: процесс развития внимания и памяти младших школьников.

Предмет: методы и приёмы развития этих процессов во внеурочной работе.

Цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить систему упражнений и игр для учащихся 3 класса.

2. Теоретические основания

Согласно концепции Л. С. Выготского, младший школьный возраст является сенситивным для развития произвольности психических процессов. Д. Б. Эльконин подчёркивал, что учебная деятельность становится ведущей, но именно игровые элементы во внеурочной деятельности обеспечивают мягкий переход от внешнего контроля к самоконтролю внимания.

Память в 9–10 лет характеризуется ростом объёма запоминания (в среднем 7 ± 2 единицы), но страдает точность воспроизведения. Внимание третьеклассников: концентрация — до 15–20 минут, но часты отвлечения при однообразии.

Ключевые принципы отбора методов для внеурочной деятельности:

1. Добровольность и отсутствие отметочной системы.
2. Сочетание двигательной и статической активности.
3. Постепенное усложнение заданий.
4. Метапредметность (связь с русским языком, математикой, окружающим миром).

3. Методы и организация исследования

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 15 г. Ейска в 2024/2025 учебном году. Участвовали 48 учащихся 3-х классов (две группы: экспериментальная — 24 чел., контрольная — 24 чел.). Возраст — 9–10 лет.

Диагностический инструментарий (на входе и выходе):

– Внимание: корректурная проба (тест Бурдона) — оценка концентрации и устойчивости; таблицы Шульте — переключаемость.

– Память: методика «10 слов» (Лурия) — кратковременная слуховая память; методика «Запомни рисунки» — образная память.

Формат внеурочной деятельности: кружок «Умники и умницы» 1 раз в неделю (40 мин). Длительность — 4 месяца. Используемые методы (примеры упражнений):

А. На развитие внимания:

- «Корректор» (вычёркивать заданные буквы в газетном тексте, затем — две буквы одновременно).
- «Числовые таблицы» (найти числа от 1 до 30 по порядку, показывая пальцем).
- «Запрещённое движение» (повторять все действия ведущего, кроме одного — например, хлопок).
- «Муха» (мысленное перемещение мухи по полю 3x3 — тренировка объёма и переключения внимания).

Б. На развитие памяти:

- Мнемотехнические приёмы: «Цепочка» (связывание слов в яркий визуальный ряд), «Метод мест» (Цицрона) — размещение предметов запоминания в знакомой комнате.
- Игры: «Снежный ком» (повторение цепочки слов с добавлением нового), «Фотограф» (запомнить расположение 5–7 предметов за 10 секунд и воспроизвести).
- «Весёлые стихи с пропусками» (педагог читает двустишие, дети вставляют последнее слово по рифме и смыслу).

Литература:

1. Черемошкина Л. В. «Как развить способности младшего школьника: память, мышление, внимание». Содержит игры, упражнения и диагностические методики для детей 7–10 лет. Представлены пути развития произвольного внимания и способностей к запоминанию.
2. Петлякова Э. Н., Подгорная С. Н. «Развиваем память и внимание». Предлагает игры и практические упражнения для развития внимания, памяти, мышления и воображения. Есть рекомендации для педагогов и родителей.
3. Буркова А. «Развиваем память и внимание» (соответствует ФГОС). Направлена на развитие зрительной и слухоречевой памяти, концентрации и переключения внимания.
4. Варфоломеева М. С. «Развитие памяти младших школьников посредством мнемотехники». Рассматривает возможности развития памяти с помощью мнемотехнических приёмов, что подтверждено исследованием. В работе использовались диагностики: «Определение типа памяти» (О. Н. Истратова), «Запомни пару» (М. У. Калкинс), «Оперативная память» и «Долговременная память» (А. Р. Лурия).

4. Результаты и их обсуждение

После формирующего эксперимента получены следующие данные (средние показатели по группе):

- Параметр Эксп. гр. (до/после) Контр. гр. (до/после)
- Концентрация внимания (корр. проба, кол-во ошибок) 8,2 → 3,1 7,9 → 6,8
- Переключаемость (табл. Шульте, сек.) 62 → 41 60 → 55
- Слуховая память (10 слов, отсроч. воспроизведение) 5,4 → 8,7 5,6 → 6,2
- Образная память (кол-во верных рисунков из 10) 4,9 → 8,1 5,0 → 5,9
- Достоверность различий по t-критерию Стьюдента $p < 0,01$.

Качественные изменения в экспериментальной группе:

- Уменьшилось количество «зеркальных» ошибок при списывании.
- Дети стали активнее использовать приёмы смысловой группировки при заучивании стихов.
- Повысилась саморегуляция: учащиеся замечали собственные отвращения и возвращались к заданию без напоминания.

В контрольной группе положительная динамика минимальна, что подтверждает необходимость системной внеурочной работы, а не только урочной.

5. Выводы

1. Внеурочная деятельность является эффективной формой развития внимания и памяти у третьеклассников при условии регулярности и игровой подачи материала.
 2. Комплекс методов (игры на переключение внимания, мнемотехники, упражнения сенсомоторной координации) улучшает показатели произвольного внимания в среднем на 35 %, а объёма смысловой памяти — на 40 % по сравнению с контрольной группой.
 3. Предложенный методологический инструментарий может быть рекомендован к внедрению в школах, работающих по любым УМК.
- Перспективы исследования: разработка цифрового тренажёра для мобильной тренировки внимания и памяти в формате внеурочной деятельности.

5. Тусиннова Н. В. «Мнемотехника как средство развития произвольной памяти во внеурочной деятельности у младших школьников». Бакалаврская работа, подтверждающая эффективность мнемотехники для развития произвольной памяти во внеурочной деятельности.
6. Рабочая программа курса «Умники и умницы» (3 класс). Основана на программе О. Холодовой, представляет систему интеллектуально-развивающих занятий (34 часа в год).
7. Рабочая тетрадь по внеурочной деятельности для 3 класса (Маркевич Н. А.). Содержит дифференцированные задания на развитие памяти, внимания и мышления.

Современное состояние исследований механизмов психологической защиты в контексте волонтерской деятельности

Плужникова Анна Александровна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

В статье представлен теоретико-аналитический обзор современных психологических исследований, посвященных волонтерской деятельности и механизмам психологической защиты личности. Волонтерство рассматривается как форма социальной активности, включающая различные направления добровольческой помощи, такие как социальное, экологическое, событийное и культурно-образовательное. Отмечается, что деятельность волонтеров осуществляется в разнообразных условиях и может сопровождаться как значительной эмоциональной, так и физической нагрузкой, что предъявляет высокие требования к внутренним ресурсам личности и ее способности к адаптации.

В работе проанализированы исследования, направленные на изучение мотивационной сферы волонтеров, самоактуализации личности, личностной зрелости и психологического состояния добровольцев. Показано, что большинство научных трудов уделяет внимание осознаваемым личностным характеристикам добровольцев, а также факторам, способствующим их вовлеченности в добровольческую деятельность. При этом внутренние механизмы психологической регуляции, обеспечивающие адаптацию личности к стрессовым условиям деятельности, остаются менее изученными в контексте волонтерства.

Механизмы психологической защиты рассматриваются в статье как регулятивные системы психической стабилизации личности, способствующие снижению внутреннего напряжения в условиях повышенной нагрузки. Рассмотрены основные виды защитных механизмов. В качестве одного из инструментов исследования степени выраженности психологических защит представлен опросник «Индекс жизненного стиля».

На основе проведенного анализа делается вывод о необходимости дальнейшего изучения механизмов психологической защиты у волонтеров различных направлений деятельности. Подчеркивается актуальность исследований, направленных на расширение представлений о психологических ресурсах личности, особенностях адаптации и поддержании психологического благополучия в сфере добровольческой помощи.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, виды волонтерства, личность волонтера, мотивация волонтеров, механизмы психологической защиты, психологическая адаптация, Индекс жизненного стиля.

Введение

Волонтерская деятельность представляет собой форму социальной активности, основанную на добровольном участии людей в общественно и социально значимых инициативах без материального вознаграждения. Добровольчество играет важную роль в развитии гражданского общества, способствует формированию социальной ответственности, а также укрепляет ценности взаимопомощи и гуманизма.

Волонтерская деятельность предполагает необходимость адаптации к различным условиям работы, что требует от волонтера значительных внутренних ресурсов. В связи с этим особый интерес представляет исследование

психологических механизмов, обеспечивающих устойчивость личности и ее способность эффективно функционировать в условиях добровольческой активности.

Настоящая научно-исследовательская работа направлена на теоретико-аналитический анализ существующих исследований, посвященных волонтерской деятельности и механизмам психологической защиты личности, а также на обоснование актуальности дальнейших исследований в данной области.

Теоретико-аналитический обзор исследований

В научной литературе отмечается многообразие форм организации волонтерской деятельности, отражающее

многогранность данного социального явления. В частности, исследователи выделяют деятельность в рамках некоммерческих и благотворительных организаций, волонтерские объединения при образовательных учреждениях, корпоративное волонтерство, реализуемое при поддержке коммерческих структур, а также инициативные группы добровольцев, возникающие на основе гражданской инициативы [1, с. 25]. Такое разнообразие направлений и форм способствует привлечению большего числа людей к волонтерской деятельности и делает организацию помощи более гибкой и доступной для благополучателей.

Наряду с формами организации, исследователи также выделяют виды направленности волонтерской деятельности. К числу основных видов относят социальное, экологическое, культурно-образовательное, событийное и организационное волонтерство [1, с. 26]. Социальное волонтерство ориентировано на оказание помощи социально уязвимым категориям граждан и включает в себя деятельность в социальных службах, благотворительных фондах, медицинских и образовательных учреждениях. Экологическое волонтерство направлено на сохранение окружающей среды, участие в природоохранных акциях и благоустройство территорий. Событийное волонтерство связано с организацией и проведением массовых мероприятий, форумов, спортивных соревнований. Культурно-образовательное волонтерство предполагает участие в реализации культурных проектов, образовательных программ и просветительских инициатив.

Рассматриваемые исследователями направления волонтерской деятельности связаны с различными условиями оказания помощи и предполагают разный уровень как эмоциональной, так и физической нагрузки. В одних случаях волонтеры активно взаимодействуют с людьми, оказавшимися в сложных жизненных обстоятельствах, что требует высокой эмоциональной вовлеченности. В других направлениях работа волонтера ориентирована больше на физический труд и выполнение практических задач. В каждом из примеров добровольческая деятельность требует от волонтера определенных ресурсов для адаптации и поддержания психологической устойчивости.

Современные психологические исследования волонтерской деятельности изучают и анализируют психологические характеристики личности волонтеров и факторы, влияющие на их вовлеченность в добровольчество.

В частности, внимание уделяется мотивационной сфере волонтеров. Исследование Е. Ю. Зарубко демонстрирует, что участие в волонтерской деятельности коррелирует с более высоким уровнем альтруизма и ценностей самоактуализации, в сравнении с людьми, не занимающимися волонтерством. В результате исследований удалось доказать, что значение для уровня альтруизма и самоактуализации имеет не столько стаж волонтерства, сколько сам факт вовлеченности в волонтерскую деятельность [2, с. 17]. В пилотажном исследовании Д. Ю. Ботнар по-

дробно рассматриваются и сравниваются различные мотивационно-ценностные предикторы самоактуализации личности у волонтеров и людей, не вовлеченных в добровольческую деятельность [3].

В работе Ж. А. Шуткиной и Н. В. Михайловой волонтерство исследуется в контексте проявления зрелости личности. Авторы удалось подтвердить наличие как минимум двух из критериев показателей зрелости личности. В результате проделанной работы, авторы предполагают, что в добровольческую деятельность идут люди, которые еще не стали зрелой личностью, но хотят ею быть [4, с. 88–89].

В статье А. Е. Воробьевой и С. И. Скипор исследуется анализ взаимосвязи чувства одиночества с видами мотивации у зооволонтеров. Авторы приходят к выводу о том, что зооволонтеры отличаются низкими показателями субъективно ощущаемого одиночества вне зависимости от вида мотивации (альтруистического или эгоистического). [5, с. 27].

Таким образом, современные психологические исследования волонтерской деятельности преимущественно сосредоточены на изучении личностных, мотивационных и ценностных характеристиках добровольцев. В то же время психологические механизмы, обеспечивающие адаптацию личности к условиям добровольческой деятельности и регуляцию эмоциональных переживаний в ситуациях повышенной нагрузки, остаются недостаточно исследованными.

В этом контексте особый научный интерес представляет изучение механизмов психологических защит. Изучение данных механизмов позволит лучше понять, каким образом волонтеры справляются с эмоциональной и физической нагрузкой в различных направлениях добровольческой деятельности, что подчеркивает актуальность выбранной темы.

Понятие психологической защиты было введено в рамках психоаналитической традиции Зигмундом Фрейдом в 1894 г. в работе «Защитные нейропсихозы», и в дальнейшем получило развитие в трудах различных исследователей [6, с. 319]. В рамках данной научно-исследовательской работы, психологические защиты рассматриваются как регулятивные системы психической стабилизации личности, направленные на устранение или уменьшение негативного эффекта, вызванного каким-либо психотравмирующим воздействием [7, с. 35].

Для изучения механизмов психологической защиты в психологии широко применяется опросник «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, LSI), разработанный Робертом Плутчиком в соавторстве с Генри Келлерманом и Хоуп Р. Конте в 1979 году. Данная методика позволяет выявлять выраженность различных защитных механизмов и широко используется в исследованиях различных социальных и профессиональных групп, например, студентов [8].

В опроснике «Индекс жизненного стиля» рассматриваются 8 механизмов психологической защиты, каждый из

которых может проявляться в разной степени выраженности. К числу защитных механизмов, диагностируемых с помощью методики, относятся отрицание, вытеснение, проекция, регрессия, компенсация, замещение, интеллектуализация (рационализация) и реактивные образования.

Согласно информации, представленной в методическом пособии для психологов и врачей СПбНИПНИ им. В. М. Бехтерева, отрицание проявляется в непринятии личностью фрустрирующих обстоятельств, что выражается в искажении восприятия реальности и игнорировании очевидных для окружающих фактов. Вытеснение заключается в бессознательном устранении из сознания нежелательных переживаний, мыслей и воспоминаний, при этом эмоциональное напряжение может сохраняться и проявляться в виде тревожных состояний или психосоматических реакций. Проекция характеризуется приписыванием собственных неприемлемых чувств, установок или импульсов другим людям, что позволяет избежать внутренних конфликтов. Регрессия выражается в возвращении к более ранним, простым и привычным формам поведения в ситуациях стресса. Компенсация проявляется в стремлении восполнить реальный или воображаемый недостаток за счет развития желаемых качеств через фантазирование или заимствование желаемых характеристик у других. Замещение заключается в перенаправлении эмоциональных реакций с недоступного или угрожающего объекта на более безопасный, что позволяет снизить внутреннее напряжение. Интеллектуализация (рационализация) рассматривается как защитный механизм, при котором личность преодолевает фрустрирующие ситуации посредством чрезмерного обращения к логическим рассуждениям и рациональным объяснениям, тем самым подавляя эмоциональные переживания. Реактивные образования проявляются в трансформации неприемлемых для личности импульсов в противоположные по смыслу формы поведения, например, в чрезмерной заботливости или демонстративной доброжелательности по отношению к объекту, вызывающему внутреннее напряжение [9].

В дополнение к исследованию Черновой, представленному выше, примером использования опросника «Индекс жизненного стиля» может также являться исследование механизмов психологической защиты у студентов медицинского вуза. В ходе исследования первоначальная гипотеза авторов о прямой роли психологических защит в адаптации студентов не была подтверждена, однако установлено, что процесс адаптации сопровождается использованием психологических защит, при этом наиболее значимыми оказались регрессия и замещение [10, с. 10–12].

Исследования, в которых механизмы психологической защиты рассматриваются непосредственно в контексте волонтерской деятельности, в современной научной литературе остаются немногочисленными. Примером подобного исследования является работа Долговой и Кондратьевой, посвященная развитию конструктивной психологической защиты у студентов-волонтеров в условиях повышенной

нагрузки, характерной для кризисных этапов обучения (1 и 4 курс). В данном исследовании авторы рассматривают психологическую защиту как систему внутренних механизмов, обеспечивающих адаптацию личности к эмоциональным нагрузкам и стрессовым условиям деятельности [11].

Основной целью исследования являлась проверка возможности целенаправленного формирования конструктивных форм психологических защит у студентов-волонтеров. Авторы исходили из предположения о том, что психологические защиты не являются спонтанными и неизменными, а могут видоизменяться в процессе их изучения и рефлексии.

Для реализации поставленной цели была разработана специальная программа формирования конструктивных защитных стратегий, включающая в себя лекции, семинарские занятия, индивидуальные и групповые консультации. В результате проведенного исследования было установлено, что участие в программе способствует снижению выраженности деструктивных форм психологической защиты и повышению уровня конструктивных.

Данное исследование сосредоточено на выборке, состоящей из студентов-волонтеров, и анализе психологических защит в условиях образовательной среды. Полученные в результате исследования данные не позволяют в полной мере охарактеризовать механизмы психологических защит у волонтеров, осуществляющих добровольческую деятельность в других сферах.

Таким образом, несмотря на наличие отдельных исследований, посвященных как психологическим особенностям волонтеров, так и механизмам психологической защиты личности, их взаимосвязь в условиях различных направлений добровольческой деятельности остается недостаточно изученной. Это обуславливает актуальность дальнейших научных исследований, направленных на анализ механизмов психологической защиты у волонтеров различных сфер деятельности.

Заключение

В рамках данной научно-исследовательской работы был проведен анализ современных исследований, посвященных волонтерской деятельности и механизмам психологических защит. Рассмотренные научные труды показывают, что в настоящее время современные психологические исследования волонтерской деятельности преимущественно сосредоточены на изучении личностных, мотивационных и ценностных характеристиках добровольцев. В то же время механизмы психологической защиты, которые играют важную роль в адаптации личности к стрессовым условиям деятельности, представлены в научной литературе в недостаточной степени применительно к волонтерам. Имеющиеся исследования в основном затрагивают отдельные группы, например студентов, и рассматривают психологическую защиту преимущественно в контексте адаптации к образовательной среде.

Таким образом, данная работа подтверждает необходимость более глубокого изучения механизмов психологической защиты у волонтеров различных направлений деятельности.

Литература:

1. Глазкова Е. А. Формы осуществления волонтерской деятельности и виды волонтерства. / Теория государства и права. 2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-osuschestvleniya-volonterskoy-deyatelnosti-i-vidy-volonterstva/viewer> (Дата обращения: 15.01.2026).
2. Зарубко Е. Ю. Мотивационная сфера волонтеров с разным стажем волонтерской деятельности. / Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Том 11, № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/67PSMN423.pdf> (Дата обращения: 09.01.2026).
3. Ботнаръ Д. Ю. Мотивационно-ценностные предикторы самоактуализации личности в волонтерской деятельности: пилотажное исследование. / Гуманизация образования. 2024. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionno-tsennostnye-prediktory-samoaktualizatsii-lichnosti-v-volonterskoy-deyatelnosti-pilotazhnoe-issledovanie/viewer> (Дата обращения: 09.01.2026).
4. Шуткина Ж. А., Михайлова Н. В. Психологические характеристики зрелости личности волонтера / Психолог. 2025. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-harakteristiki-zrelosti-lichnosti-volontera/viewer> (Дата обращения: 09.01.2026).
5. Воробьёва А. Е., Скипор С. И. Одиночество и альтруизм среди зооволонтеров. / Научные труды московского гуманитарного университета. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/odinochestvo-i-alturizm-sredi-zoovolonterov/viewer> (Дата обращения: 09.01.2026).
1. Ким Ф. Х. Механизмы психологической защиты личности. / Oriental Renaissance: Innovative, Educational, Natural and Social Sciences. 2022. URL: https://www.oriens.uz/media/journalarticles/40_%D0%9A%D0%B8%D0%BC_%D0%A4%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%B0_%D0%A5%D0%B0%D0%B1%D0%B8%D0%B1%D1%83%D0%BB%D0%BB%D0%B0%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B0_318-323.pdf (Дата обращения: 15.01.2026).
2. Тухужева Л. А., Джанкулаев А. А., Тухужева Ж. З. Механизмы психологической защиты. / Психологическая наука и образование. 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mechanizmy-psihologicheskoy-zaschity/viewer> (Дата обращения: 15.01.2026).
3. Чернова А. Д. Исследование механизмов психологических защит студентов. / Вестник магистратуры. 2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-mehanizmov-psihologicheskikh-zaschit-studentov/viewer> (Дата обращения: 15.01.2026).
4. Л. И. Вассерман, О. Ф. Ерышев, и др. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. Пособие для психологов и врачей. / СПбНИПНИ им. В. М. Бехтерева. 2005. URL: <http://www.medpsy.ru/library/library146.pdf> (Дата обращения: 28.01.2026).
5. Чижкова М. Б. Механизмы психологической защиты и их взаимосвязь с процессом адаптации студентов к образовательной среде медицинского вуза. / Мир науки. Педагогика и психология. 2018. Том 6, № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mechanizmy-psihologicheskoy-zaschity-i-ih-vzaimosvyaz-s-protssom-adaptatsii-studentov-k-obrazovatelnoy-srede-meditsinskogo-vuza/viewer> (Дата обращения: 09.01.2026).
6. Долгова В. И., Кондратьева О. А. Развитие конструктивной психологической защиты студентов-волонтеров. / Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Том 8. URL: <https://e-koncept.ru/2017/770010.htm> (Дата обращения: 15.01.2026).

Стратегии совладания со стрессом у студенческой молодёжи

Попкова Наталья Александровна, учитель английского языка (Красноярский край)

В статье автор систематизирует теоретические представления о совладающем поведении и характеризует специфику копинг-стратегий студенческой молодёжи. Прослеживается генезис понятия «копинг», раскрывается его содержание, устанавливается соотношение с категориями стресса и стрессоустойчивости. Сопоставляются основные классификации совладающего поведения — дихотомия Р. Лазаруса и С. Фолкмана, трёхкомпонентная модель Р. Мооса и Дж. Шефера, ресурсная концепция С. Хобфолла. Охарактеризованы ведущие стрессоры студенчества и динамика копинг-репертуара по мере обучения. Показано, что выбор стратегий обнаруживает закономерную связь с уровнем стрессоустойчивости и тенденцию к возрастанию конструктивности совладания.

Ключевые слова: студенческая молодежь, копинг-стратегии, стресс, поведение, личность, реакция, стратегия совладания.

Обучение в высшей школе относится к числу наиболее напряжённых периодов в жизни человека, и признание этого факта давно вышло за пределы отдельных психологических школ. Образовательная среда предъявляет к личности будущего специалиста повышенные требования, среди которых называют «высокие волевые качества, способности преодолевать трудности в профессиональной деятельности, контролировать эмоции в стрессовых ситуациях» [6, с. 59]. Молодые люди, только вступающие во взрослую жизнь, сталкиваются с необходимостью адаптироваться к новым условиям, осваивать большие объёмы информации и принимать самостоятельные решения в условиях неопределённости. Всё это превращает вопрос о способах совладания со стрессом из сугубо теоретического в практически значимый.

Актуальность изучения копинг-стратегий студенческой молодёжи определяется противоречием между накопленным в психологии объёмом знаний о совладающем поведении, с одной стороны, и недостаточной изученностью того, как конкретные стратегии распределяются, изменяются и взаимодействуют с личностными ресурсами у обучающихся на разных этапах вузовской подготовки — с другой. Как отмечается в одном из исследований, рассмотрение факторов возникновения стрессовых состояний в период студенчества «в имеющихся публикациях ещё далеко не исчерпан и требует дальнейшего изучения» [4, с. 887]. Настоящая статья ставит целью систематизировать теоретические представления о совладающем поведении и охарактеризовать специфику копинг-стратегий, свойственных студенческой молодёжи.

Интерес к поведению личности в ситуации стресса начал формироваться во второй половине XX века. Причиной послужило стремление объяснить, почему в схожих обстоятельствах одни индивиды демонстрируют дезадаптивные реакции, тогда как другие успешно приспосабливаются к неблагоприятным внешним условиям. Изучаемые процессы получили обозначение «копинг» — от английского «to cope», что означает «справляться, преодолевать». История термина прослеживается достаточно чётко: «впервые он был введён в научный оборот в 1962 году Л. Мэрфи применительно к способам преодоления детьми кризисов развития, а в 1966 году Р. Лазарус представил это понятие как поведенческую стратегию, применимую в условиях стресса» [5, с. 174]. С этого времени формулировка, предложенная Лазарусом, закрепились в психологической науке.

В отечественной традиции понятие интерпретируется как адаптивное, или совладающее, поведение, а также как психологическое преодоление. Содержательное наполнение категории у разных авторов различается, что отражает многоаспектность самого явления. Согласно определению Т. Л. Крюковой, «под стратегией совладания

понимаются основанные на осознаваемых усилиях действия для регуляции субъектом эмоционального и интеллектуального напряжения с целью оптимальной психологической адаптации к внешним обстоятельствам» [Цит. по: 1]. В приведённой дефиниции акцент сделан на осознанности усилий, что отграничивает копинг от бессознательных психологических защит. Иную грань выделяет Л. И. Анцыферова, для которой «совладание — это процесс, в котором на разных этапах субъект использует различные стратегии, иногда даже совмещая их» [Цит. по: 1, с. 155]. Здесь подчёркнута динамическая, разворачивающаяся во времени природа совладания.

Развёрнутую характеристику предлагают Р. М. Грановская и И. М. Никольская, понимающие копинг-стратегии как «постоянно изменяющиеся поведенческие, эмоциональные и когнитивные попытки справиться со специфическими внутренними или/и внешними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают ресурсы человека с ним справиться» [Цит. по: 1, с. 155]. Данная формулировка ценна тем, что вводит соотношение между требованиями ситуации и ресурсами личности — соотношение, которое и определяет, окажется ли ситуация стрессогенной. Обобщая эти позиции, правомерно рассматривать копинг-стратегии как совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих подходов, направленных на преодоление сложных жизненных ситуаций, причём выбор конкретной стратегии обусловлен личными качествами, психическими ресурсами и ценностными ориентирами индивида.

Представляется существенным, что разброс определений отражает не терминологическую несогласованность авторов, а реальную сложность феномена: копинг одновременно является и свойством личности, и процессом, и результатом взаимодействия человека со средой. Именно это обстоятельство делает невозможным сведение совладающего поведения к какой-либо одной универсальной схеме и объясняет параллельное сосуществование нескольких классификаций.

Совладающее поведение не может быть осмыслено в отрыве от категории стресса, поскольку именно стрессовая ситуация выступает пусковым условием для развёртывания копинга. Понятие «стресс» было введено канадским физиологом Гансом Селье в 1936 году для обозначения «неспецифической реакции организма на любое требование извне» [3, с. 303]. Селье выделил три стадии развития стресса — тревоги, сопротивления и истощения, и эти стадии обнаруживают себя в учебной деятельности студентов вполне отчётливо. Как показано в исследовании А. Ю. Савиных, «стадия тревоги развивается в течение зачётной недели перед экзаменами, стадия адаптации наступает обычно между вторым и третьим экзаменом, а стадия истощения начинает развиваться

к концу сессии» [4, с. 888]. Такое наложение классической триады Селье на ритм сессии наглядно демонстрирует, что учебный процесс сам по себе способен воспроизводить полный цикл стрессовой реакции.

Логическим продолжением изучения стресса становится понятие стрессоустойчивости. В современной науке для описания способности личности сохранять адекватность психического состояния в сложных условиях исследователи применяют целый ряд терминов: «психическая устойчивость», «психологическая устойчивость», «нервно-психическая устойчивость», «эмоционально-волевая устойчивость» и другие [6, с. 60]. Само по себе обилие обозначений свидетельствует о том, что понятие ещё не приобрело окончательной терминологической определённости. Из существующих трактовок обращает на себя внимание определение Б. Б. Величковского, согласно которому стрессоустойчивость представляет собой «умение преодолевать трудности, подавлять свои эмоции, проявляя выдержку и такт» и позволяет человеку «переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья» [Цит. по: 6, с. 60].

Связь между стрессоустойчивостью и совладающим поведением носит не просто смежный, а функциональный характер. Психологический смысл копинга состоит в том, чтобы «эффективнее адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему смягчить или взять под контроль эти требования, избежать или привыкнуть к ним и таким образом погасить стрессовое воздействие» [6, с. 61]. Из сказанного вытекает, что стрессоустойчивость и копинг соотносятся как устойчивая диспозиция и актуальный процесс: первая задаёт общий потенциал сопротивления неблагоприятным воздействиям, второй реализует этот потенциал в конкретной ситуации через выбор той или иной стратегии.

Многообразие подходов к пониманию копинга закономерно породило несколько классификаций совладающего поведения, каждая из которых опирается на собственное основание деления. Наиболее авторитетной и общепризнанной остаётся дихотомия, предложенная Р. Лазарусом и С. Фолкманом. Исследуя аспекты совладающего поведения, они разделили доступные стратегии на две категории: «первая охватывает стратегии, направленные на решение проблемы, анализ условий и нахождение путей преодоления трудностей, вторая включает стратегии, ориентированные на эмоциональные реакции и переживания» [Цит. по 1]. Механизм различения этих типов раскрывается достаточно ясно: эмоционально-ориентированное совладание предполагает контроль эмоциональной реакции на стрессовые ситуации, тогда как проблемно-ориентированное «направлено на снижение опасности стрессовой ситуации или расширение ресурсов индивида для её преодоления» [3, с. 303]. Устойчивость этого разделения подтверждается тем, что оно воспроизводится практически во всех рассмотренных источниках,

выступая своего рода общим знаменателем современных представлений о копинге.

Наряду с дихотомической моделью применяются и более дробные схемы. Р. Моос и Дж. Шефер выделили три типа копинга — когнитивный, поведенческий и эмоциональный, подчёркивая, что для эффективного управления стрессом необходимо соблюдение равновесия между всеми названными типами [1]. А. Эбата и Р. Мус предложили различать контактный и избегающий стили преодоления трудностей: контактный стиль характеризуется активным вовлечением и действиями, направленными на разрешение стрессовых ситуаций, тогда как избегающий сосредоточен на снижении внимания к существующим трудностям и ведёт к уклонению от конфронтации с ними [1].

Особого внимания заслуживает ресурсная концепция С. Хобфолла, которая существенно расширяет двухмерную картину совладания. Согласно этой концепции, стратегическое направление преодолевающего поведения должно описываться посредством трёх координат: «ось просоциальной–асоциальной стратегии, ось активности–пассивности, ось прямое–непрямое (манипулятивное) действие» [Цит. по: 2, с. 97]. На данном основании построена методика «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой, выделяющая девять моделей поведения: ассертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, осторожные, импульсивные, асоциальные, агрессивные, не прямые действия и избегание. Помимо перечисленных, в литературе встречается и деление стратегий на конструктивные и неконструктивные: к первым относят опору на собственные силы или обращение за помощью, анализ ситуации и её переосмысление, ко вторым — предрасположенность к психологическим защитами, избегание и агрессивные реакции [2, с. 92].

Сопоставление приведённых классификаций позволяет заключить, что они не столько конкурируют, сколько дополняют друг друга, освещая совладающее поведение с разных сторон. Дихотомия Лазаруса и Фолкмана фиксирует направленность копинга — на проблему либо на эмоцию; трёхкомпонентная модель Мооса и Шефера указывает на сферу его реализации; концепция Хобфолла добавляет социальное измерение, разграничивая просоциальные и асоциальные варианты. Важно и то, что, как подчёркивается в литературе, человек обычно не придерживается какой-либо одной копинг-стратегии, а сочетает их в различных вариантах, причём стратегия, приемлемая в одной ситуации, может оказаться недейственной для другой.

Студенческий возраст представляет собой период значительных личностных трансформаций, сопряжённый с формированием сознания, повышением независимости и развитием социальной ответственности. Именно поэтому он оказывается особенно чувствительным к стрессогенным воздействиям. Обобщение факторов, вызывающих стресс у студентов, приводит к перечню, в который входят «высокая учебная нагрузка, проблемы взаимо-

отношений с однокурсниками и преподавателями, финансовые затруднения, неопределённость относительно будущей профессиональной карьеры, недостаточная поддержка семьи и друзей» [4, с. 890]. Среди перечисленных факторов особое место принадлежит учебному и экзаменационному стрессу: последний занимает одно из первых мест среди причин, вызывающих нервно-психическое напряжение, которое негативно влияет на нервную, иммунную и сердечно-сосудистую системы студентов.

К числу специфических стрессоров юношеского возраста относится и неудовлетворённость выбором профессии, возникающая из-за несоответствия ожиданий и реальности, выбора под влиянием родителей или недооценки собственных способностей. Неопределённость как черта возраста «вызывает тревогу у молодых людей и влечёт за собой стрессовые ситуации, связанные с самоопределением и способами социальной самореализации» [6, с. 60]. Отдельного упоминания заслуживают стрессоры цифровой среды, среди которых всё более заметное место занимает кибербуллинг — «агрессивное, преднамеренное действие, совершаемое неоднократно, группой или индивидуально против жертвы, которая не может защитить себя, посредством электронной формы общения» [3, с. 303]. Возникновение подобных стрессоров расширяет проблемное поле исследований совладающего поведения студенческой молодёжи.

Вопрос о том, какие именно стратегии оказываются ведущими у студентов, не имеет однозначного ответа, и это само по себе показательно. Ряд эмпирических данных свидетельствует о преобладании просоциальных стратегий. Так, в исследовании копинг-поведения студентов в ситуации кибербуллинга наиболее выраженной оказалась стратегия «поиск социальной поддержки», тогда как «избегание проблем» замкнуло перечень, что было истолковано как склонность студенческой молодёжи «не откладывать решение каких-либо сложных ситуаций и брать ответственность за происходящее на себя, действуя не в роли жертвы, а с позиции силы» [3, с. 305]. Иную картину даёт исследование Е. С. Шамухаметовой и О. А. Самыловой: у первокурсников доминирующими стратегиями оказались «бегство — избегание» и «положительная переоценка», а у пятикурсников заметно возростала роль самоконтроля. Расхождение результатов объясняется различием выборок, применённых методик и учебного контекста и подтверждает тезис о ситуативной обусловленности выбора стратегий.

Особый интерес представляет динамика копинг-репертуара по мере обучения. Сравнительное исследование студентов-медиков показало, что первокурсники характеризуются вариативностью использования стратегий совладающего поведения, что связано с субъективно воспринимаемыми трудностями адаптации к учебным условиям, тогда как студенты второго курса «используют весь спектр копинг-стратегий» [1]. У второкурсников зафиксирован значимый рост показателей по стратегиям «принятие ответственности», «планирование решения

проблемы» и «положительная переоценка», что свидетельствует о возрастании осознанности поведения. Данная закономерность имеет принципиальное значение: она демонстрирует, что совладающее поведение не является статичной характеристикой, а формируется и структурируется в ходе профессионального становления, приобретая всё более конструктивный характер по мере накопления опыта преодоления учебных трудностей.

Наконец, выбор стратегий обнаруживает зависимость от уровня стрессоустойчивости. Математико-статистический анализ, проведённый Е. С. Шамухаметовой и О. А. Самыловой, показал, что «чем выше показатели стрессоустойчивости, тем меньше вероятность выбора студентами неконструктивных копинг-механизмов, и наоборот» [6, с. 66]. Существенным ресурсом совладания выступает и социальная поддержка, которую характеризуют как «один из самых мощных копинг-ресурсов», смягчающий влияние стрессоров на организм [2, с. 106]. Вместе с тем в литературе справедливо оговаривается, что поддержка способна давать и негативный эффект, проявляясь в выраженной экстернальной позиции или межличностной зависимости, — обстоятельство, предостерегающее от упрощённого отождествления просоциальных стратегий с безусловно адаптивными.

Проведённый теоретический анализ позволяет сформулировать ряд обобщающих положений. Совладающее поведение представляет собой сложный, многоаспектный феномен, объединяющий когнитивные, эмоциональные и поведенческие усилия личности по преодолению стрессогенных ситуаций; разнообразие определений копинга отражает объективную сложность явления, а не разногласия исследователей. Категория копинга неотделима от понятий стресса и стрессоустойчивости, соотносясь с последней как актуальный процесс с устойчивой диспозицией.

Существующие классификации совладающего поведения — дихотомия Лазаруса и Фолкмана, трёхкомпонентная модель Мооса и Шефера, ресурсная концепция Хобфолла, деление на конструктивные и неконструктивные стратегии, не исключают, а взаимодополняют друг друга, освещая копинг с различных сторон. Применительно к студенческой молодёжи установлено, что её совладающее поведение определяется специфическим комплексом стрессоров, среди которых ведущими выступают учебная нагрузка, экзаменационное напряжение, неопределённость профессионального будущего и стрессоры цифровой среды. Ведущие копинг-стратегии студентов варьируют в зависимости от курса, ситуации и метода диагностики, однако прослеживается общая тенденция к возрастанию конструктивности и осознанности совладания по мере обучения, а выбор стратегий обнаруживает закономерную связь с уровнем стрессоустойчивости. Полученные выводы подтверждают необходимость дальнейшего изучения совладающего поведения студентов и разработки на этой основе программ психолого-педагогической поддержки, направленных на формирование конструктивных стратегий преодоления трудностей.

Литература:

1. Ауман Е. А., Морозова И. С. Особенности копинг-поведения студентов-медиков, обучающихся на разных курсах // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12. — № 5. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-koping-povedeniya-studentov-medikov-obuchayuschihsya-na-raznyh-kursah> (дата обращения: 15.07.2026).
2. Жданова С. Ю., Федотова В. А. Копинг-стратегии как механизмы адаптации иностранных студентов к условиям российской образовательной среды // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2018. — № 4. — С. 89–105.
3. Петрова Н. Ф., Сорокина И. И. Копинг-стратегии студентов высшего учебного заведения в ситуации кибербуллинга // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 74–3. — С. 303–305.
4. Савиных А. Ю. Студенчество — период повышенных стрессовых нагрузок // Вестник науки. — 2025. — № 11 (92). — Том 3. — С. 886–892.
5. Трубеев Д. И. Копинг-стратегии как психологический феномен // Молодой учёный. — 2024. — № 48 (547). — С. 174–176.
6. Шамухаметова Е. С., Самылова О. А. Стрессоустойчивость и копинг-стратегии у студентов // Северный регион: наука, образование, культура. — 2024. — Том 25. — № 3. — С. 59–67.

Взаимосвязь чувства одиночества и перфекционизма

Стародубцева Александра Сергеевна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

В статье рассматривается взаимосвязь чувства одиночества и перфекционизма как сложных личностных и когнитивно-эмоциональных феноменов, значимых для психологического благополучия личности в условиях современных социокультурных трансформаций. Актуальность исследования обусловлена ростом распространённости субъективного одиночества и перфекционистских установок, особенно в молодёжной и студенческой среде, что подтверждается данными современных исследований. Несмотря на наличие эмпирических работ, фиксирующих корреляции между одиночеством и перфекционизмом, психологические механизмы, опосредующие данную взаимосвязь, остаются недостаточно систематизированными.

Цель статьи состоит в аналитическом осмыслении современных научных подходов к изучению одиночества и перфекционизма, а также в выявлении когнитивных и личностных факторов, обеспечивающих их взаимную детерминацию. В качестве методологической основы использованы положения когнитивно-поведенческого, личностного и социально-психологического подходов. Анализируются эмпирические исследования 2016–2025 годов, в которых показано, что социально предписанный и дезадаптивный перфекционизм выступают значимыми предикторами субъективного переживания одиночества. Особое внимание уделяется роли иррациональных убеждений, когнитивных искажений, завышенных стандартов межличностных отношений и страха негативной оценки.

Показано, что перфекционизм может усиливать переживание одиночества за счёт формирования ригидных ожиданий от себя и других, ограничения эмоционального самораскрытия и избегания близости. В то же время одиночество способно поддерживать и закреплять перфекционистские установки, формируя замкнутый психологический круг. Сделан вывод о необходимости комплексного рассмотрения данных феноменов и обозначены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: одиночество, субъективное переживание одиночества, перфекционизм, социально предписанный перфекционизм, когнитивные искажения, иррациональные убеждения, межличностные отношения, психологическое благополучие.

Введение

Проблема переживания одиночества в современной психологии рассматривается в контексте личностных и когнитивных факторов, определяющих субъективную оценку качества межличностных отношений. Несмотря на рост количества исследований, сохраняется противоречие между высоким уровнем социальных контактов

и устойчивым переживанием психологической изоляции у значительной части молодых людей.

Особый интерес представляет анализ роли перфекционизма как личностной характеристики, способной опосредовать переживание одиночества через завышенные требования к себе и другим, а также ригидные когнитивные установки. Это позволяет рассматривать одиночество не только как социальное, но и как когнитивно-личностное явление.

Целью статьи является аналитическое рассмотрение взаимосвязи чувства одиночества и перфекционизма на основе современных исследований. В задачи исследования входит анализ теоретических подходов, обобщение эмпирических данных и определение перспектив дальнейшего изучения данной проблемы.

1. Теоретические подходы к изучению одиночества

Отечественные исследования указывают на то, что чувство одиночества формируется под влиянием не только объективных характеристик социальной среды, но и особенностей интерпретации межличностного опыта, уровня самоотношения и ожиданий, предъявляемых субъектом к социальным связям [3].

Проблема одиночества рассматривается как многоуровневый феномен, включающий аффективные, когнитивные и поведенческие компоненты. Современные подходы акцентируют внимание на его субъективной природе, подчёркивая, что одиночество возникает при несоответствии между ожидаемым и реально переживаемым качеством межличностных отношений.

В рамках социально-психологического подхода одиночество интерпретируется как результат нарушений процессов социальной интеграции и принадлежности. Личностный подход связывает одиночество с устойчивыми характеристиками личности, особенностями самоотношения и стилями межличностного поведения.

Когнитивный подход фокусируется на роли убеждений, интерпретаций и когнитивных искажений, поддерживающих субъективное чувство изоляции. В рамках когнитивно-поведенческой парадигмы одиночество рассматривается как результат взаимодействия когнитивных схем и поведенческих стратегий, формирующих замкнутый цикл социальной изоляции.

Таким образом, интегративный когнитивно-личностный подход представляется наиболее продуктивным для анализа взаимосвязи одиночества и перфекционизма.

2. Понятие и типология перфекционизма в современной психологии

Перфекционизм в современной психологической науке рассматривается как многомерное личностное образование, включающее когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Существенным является различие между адаптивными и дезадаптивными формами перфекционизма.

С позиции многомерных моделей выделяются ориентированный на себя, социально предписанный и ориентированный на других перфекционизм. Наиболее неблагоприятные последствия для психологического благополучия связаны с социально предписанным и дезадаптивным перфекционизмом, характеризующимися зависимостью самооценки от внешней оценки и выраженной самокритичностью [9].

Современные исследования подчёркивают связь перфекционизма с иррациональными убеждениями, когнитивной ригидностью и сниженной толерантностью к неопределённости, что затрудняет гибкое межличностное взаимодействие и повышает риск социальной изоляции.

3. Когнитивные и личностные механизмы взаимосвязи одиночества и перфекционизма

Ключевым механизмом взаимосвязи одиночества и перфекционизма выступает система жёстких когнитивных установок, включающая завышенные стандарты самооценки и межличностных ожиданий. Нарушение данных ожиданий интерпретируется как признак личной несостоятельности или отвержения.

Страх негативной оценки выполняет медиаторную функцию между перфекционистскими установками и социальным поведением, усиливая избегание эмоциональной близости. Перфекционизм сопряжён с условной самооценкой, при которой любое отклонение от идеала сопровождается переживаниями стыда и вины [7].

Иррациональные убеждения формируют ригидные модели взаимодействия, в рамках которых эмоциональное отстранение становится способом психологической защиты. В результате одиночество и перфекционизм образуют взаимно поддерживающий психологический цикл.

4. Анализ эмпирических исследований (2016–2025)

Эмпирические данные свидетельствуют об устойчивой связи между социально предписанным перфекционизмом и субъективным переживанием одиночества. В работе М. А. Даниловой и С. О. Гуляевой [2] выявлена значимая корреляция между данными показателями ($r = 0,633$; $p < 0,01$).

Исследования когнитивных искажений дополняют данные выводы. В работе А. Г. Продовиковой и А. А. Ужеговой [8] выявлено, что одиночество у студентов связано с дисфункциональными когнитивными установками, включая катастрофизацию, сверхобобщение и избегание эмоциональной близости. Эти результаты согласуются с положением о том, что перфекционистские когнитивные схемы усиливают негативную интерпретацию межличностного опыта и поддерживают переживание изоляции.

Отдельного внимания заслуживают исследования, рассматривающие перфекционизм в контексте личностного развития. В работе Л. П. Караваевой и Л. В. Тарасовой [4] показано, что дезадаптивные формы перфекционизма сопровождаются снижением способности к самоизменению и ригидностью личностных стратегий, что опосредованно может способствовать закреплению одиночества за счёт ограниченных возможностей перестройки межличностного поведения. Эти данные подчёркивают системный характер взаимосвязи перфекционизма и одиночества.

В целом исследования 2016–2025 годов демонстрируют согласованность результатов, однако их преимущественно

корреляционный характер определяет необходимость дальнейших исследований медиаторных механизмов.

Заключение

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о наличии устойчивой взаимосвязи между переживанием одиночества и перфекционистскими тенденциями личности.

Перфекционизм, характеризующийся ригидными стандартами и повышенной чувствительностью к оценке, может усиливать субъективное чувство социальной изоляции.

Полученные обобщения подтверждают значимость когнитивных механизмов и указывают на целесообразность разработки психологических интервенций, направленных на коррекцию дезадаптивных форм перфекционизма и профилактику переживания одиночества.

Литература:

1. Андронникова, О. О. Социально-психологические факторы и особенности субъективного переживания одиночества в студенческом возрасте / О. О. Андронникова // Российский психологический журнал. — 2022. — Т. 19, № 3. — С. 135–149.
2. Данилова, М. А. Перфекционизм как детерминанта субъективного переживания одиночества у студентов / М. А. Данилова, С. О. Гуляева // Человеческий капитал. — 2025. — № 9(201). — С. 144–156.
3. Джерелиевская, М. А. О связи одиночества с перфекционизмом у студенческой молодёжи г. Баку / М. А. Джерелиевская // Сборники конференций НИЦ Социосфера. — 2023. — № 25. — С. 14–16.
4. Караваева, Л. П. Перфекционизм и способность личности к самоизменению / Л. П. Караваева, Л. В. Тарасова // Общество: социология, психология, педагогика. — 2024. — № 10(126). — С. 41–47.
5. Коштанова, Е. К. Взаимосвязь переживания чувства одиночества и перфекционизма / Е. К. Коштанова // Наука через призму времени. — 2023. — № 1(70). — С. 88–91.
6. Мельничук, А. С. Иррациональные убеждения о межличностных отношениях как фактор одиночества у студентов / А. С. Мельничук // Акмеология. — 2018. — № 3(67). — С. 34–38.
7. Пискунова, Н. Н. Исследование взаимосвязи субъективного переживания одиночества и акцентуации характера / Н. Н. Пискунова // Скиф. Вопросы студенческой науки. — 2023. — № 11(87).
8. Продовикова, А. Г. Взаимосвязь переживания одиночества и когнитивных искажений студентов вузов / А. Г. Продовикова, А. А. Ужегова // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. — 2024. — Т. 47. — С. 66–85.
9. Юрова, А. А. Связь перфекционизма с переживанием одиночества / А. А. Юрова // Биология. Медицина. Психология: материалы 62-й Международной научной студенческой конференции, Новосибирский государственный университет, 17–23 апреля 2024 года. — Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2024. — С. 273–274.
10. Юшкова, Л. А. Специфика взаимосвязи перфекционизма и субъективного переживания одиночества у подростков / Л. А. Юшкова, К. С. Михайлова // Здоровье человека, семьи, общества. Социодинамическая парадигма в психиатрии, наркологии, психотерапии и психологии: сборник материалов Всероссийской конференции с международным участием памяти профессора Цезаря Петровича Короленко, Новосибирск, 11–16 ноября 2020 года / Общероссийская общественная организация «Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига». — Новосибирск: Манускрипт-СИАМ, 2021. — С. 228–229.

Диагностика и профилактика проявления агрессии в подростковом возрасте

Тимофеева Наталия Николаевна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

Статья посвящена комплексному анализу проблемы агрессивного поведения в подростковом возрасте с акцентом на современные методы диагностики и эффективные стратегии профилактики. На основе анализа современных отечественных исследований рассматриваются многофакторные причины агрессии, включая нейрофизиологические, социально-психологические и факторы среды. В работе оцениваются традиционные и проективные методы диагностики (опросники Басса-Дарки, методика «Рука» Вагнера, рисунок несуществующего животного), а также обосновывается необходимость комплексного подхода, сочетающего оценку поведенческих паттернов, уровня эмоционального интеллекта и особенностей механизма адаптации. Особое внимание уделяется анализу половых различий в проявлениях агрессии и их связи с развитием эмоционального интеллекта. В статье систематизированы уровни профилактической работы и предложена интегративная модель, объединяющая психолого-педагогическое, семейное и социальное вмеша-

тельство. Делается вывод о необходимости смещения акцента с коррекции на предупредительные меры, основанные на развитии эмоционально-волевой и коммуникативной компетентности подростков.

Ключевые слова: подростковая агрессия, диагностика агрессивного поведения, профилактика агрессии, эмоциональный интеллект, методы самопомощи, половые различия, психолого-педагогическое вмешательство.

Diagnosis and prevention of aggression in adolescence

The article is devoted to a comprehensive analysis of the problem of aggressive behavior in adolescence with an emphasis on modern diagnostic methods and effective prevention strategies. Based on the analysis of modern Russian research, multifactorial causes of aggression are considered, including neurophysiological, socio-psychological and environmental factors. The paper evaluates traditional and projective diagnostic methods (Bass-Darkey questionnaires, Wagner's «Hand» technique, drawing of a non-existent animal), and substantiates the need for an integrated approach combining assessment of behavioral patterns, the level of emotional intelligence and the features of the adaptation mechanism. Special attention is paid to the analysis of gender differences in aggression and their relationship to the development of emotional intelligence. The article systematizes the levels of preventive work and proposes an integrative model combining psychological, pedagogical, family and social intervention. It is concluded that there is a need to shift the focus from correction to preventive measures based on the development of emotional, volitional and communicative competence of adolescents.

Keywords: adolescent aggression, diagnosis of aggressive behavior, prevention of aggression, emotional intelligence, self-help methods, gender differences, psychological and pedagogical intervention.

Введение

Актуальность исследования проблематики агрессивного поведения в подростковом возрасте обусловлена сложным переплетением биологических, психологических и социальных изменений, характерных для данного этапа развития. Подростковый возраст, представляющий собой кризисный период перехода от детства к взрослости, сопровождается интенсивным психофизиологическим развитием, становлением идентичности и повышенной эмоциональной лабильностью. Эти процессы на фоне несовершенства механизмов саморегуляции и социального давления создают благоприятную почву для возникновения деструктивных поведенческих паттернов, среди которых агрессия занимает одно из центральных мест. Как справедливо отмечают Басалаева Н. В. и Шелкунова Т. В., агрессивное поведение подростков трансформируется под влиянием цифровизации общества, приобретая новые формы (киберагрессия), что делает его многогранной проблемой, требующей междисциплинарного изучения [3, с. 5].

Постановка научной проблемы заключается в существующем противоречии между обширным массивом эмпирических данных о феномене подростковой агрессии и недостаточной разработанностью практико-ориентированных, комплексных моделей её диагностики и профилактики, учитывающих современные социальные контексты и индивидуально-типологические особенности. Традиционные подходы в психологии часто лишь фиксируют проблему или рассматривают её под одним углом, изучая лишь один фрагмент мозаики. В связи с этим, целью данной статьи является анализ современных научных представлений о диагностике и профилактике подростковой агрессии для разработки целостной ана-

литической модели, интегрирующей ключевые факторы риска, методы их выявления и уровневую систему preventивных мер.

Современные исследования единодушно рассматривают подростковую агрессию как результат сложного взаимодействия эндогенных и экзогенных факторов. К числу биологических предпосылок относят гормональную перестройку, связанную с пубертатом, и продолжающееся созревание префронтальной коры головного мозга, ответственной за контроль импульсов и принятие решений. Однако, как подчёркивается в работах, биологическая предрасположенность не является фатальной и актуализируется преимущественно в неблагоприятной социальной среде.

Важнейшим социально-психологическим фактором выступает семья. Влияние семьи фундаментально, такие факторы, как стиль родительского воспитания, уровень конфликтности, эмоциональная поддержка влияют на формирование личности подростка. Дисфункциональные паттерны семейного воспитания гипо- или гиперопека, непоследовательность требований, отвержение, а также модели агрессивного поведения, демонстрируемые родителями, напрямую формируют агрессивные реакции у подростка. В контексте образовательной среды ключевую роль играют отношения со сверстниками и педагогами. Школьная дезадаптация, опыт буллинга (как в роли жертвы, так и агрессора), негативный социальный климат в классе и чувство несправедливости являются мощными триггерами агрессивного поведения.

Особый интерес представляют исследования, посвящённые внутренним психологическим механизмам. В частности, работа Славутской Е. В. и Карпуниной Д. С. убедительно демонстрирует значимость между уровнем эмоционального интеллекта (ЭИ) и склонностью к агрессии у подростков. Авторы отмечают, что низкий эмо-

циональный интеллект, проявляющийся в неспособности идентифицировать и понимать собственные эмоции и эмоции других, управлять ими, приводит к преобладанию импульсивных, неконтролируемых реакций на внешние препятствия. При этом выявлены половые различия: у девушек связь между эмоциональным интеллектом и контролем агрессии выражена более отчётливо, что, вероятно, связано с более ранним развитием эмоциональной рефлексии [7, с. 60–61]. Этот вывод имеет принципиальное значение для дифференциации профилактических программ.

Ещё одним значимым внутренним фактором являются индивидуальные стратегии совладающего поведения (копинг-стратегии). Андреева М. М., исследуя особенности преодолевающего поведения у агрессивных подростков, указывает на то, что для них характерно доминирование непродуктивных и избегающих копинг-стратегий, таких как конфронтация, дистанцирование и бегство-избегание. Дефицит конструктивных способов решения проблем (поиск социальной поддержки, планирование, позитивная переоценка) компенсируется использованием агрессии как примитивного инструмента снятия напряжения и достижения целей [1, с. 12–13].

Таким образом, агрессия в подростковом возрасте предстаёт не как изолированный поведенческий акт, а как симптом более глубоких личностных и социальных дефицитов, что требует соответствующего комплексного подхода как к её диагностике, так и к профилактике.

Эффективность профилактики напрямую зависит от точности и многомерности диагностики. В современной психологической практике используется широкий спектр методов, каждый из которых имеет свои ограничения и области применения.

Стандартизированные опросники (например, опросник Басса-Дарки, адаптированный вариант А. А. Реана) остаются наиболее распространённым инструментом для выявления уровня и структуры агрессии (физическая, вербальная, косвенная, раздражение, обида, подозрительность, чувство вины). Их преимущество — объективность, количественная оценка и возможность массового скрининга. Однако, как отмечает Е. В. Байдек, при работе с подростками существует риск социально желательных ответов или, наоборот, демонстративного преувеличения проблем, что требует дополнения этих данных другими методами [2, с. 8].

Проективные методики («Рука» Вагнера, «Рисунок несуществующего животного», ТАТ) позволяют минимизировать влияние сознательного контроля и выявить латентные, неосознаваемые агрессивные тенденции, страхи и конфликты. Интерпретация рисунков или рассказов даёт ценную информацию о внутреннем мире подростка, его эмоциональном состоянии и защитных механизмах. Однако эти методы требуют высокой квалификации диагноста и носят более субъективный характер.

Метод наблюдения (в естественных условиях — в классе, на перемене, в неформальном общении) по-

зволяет оценить реальные поведенческие проявления агрессии, их частоту, интенсивность и контекст. Наблюдение особенно ценно для выявления ситуативных триггеров и характера взаимодействия в группе сверстников.

Учитывая установленные взаимосвязи, современная диагностика всё чаще включает в себя оценку уровня эмоционального интеллекта (например, с помощью опросника ЭМИН Д. В. Люсина), анализ преобладающих копинг-стратегий (методика Э. Хайма, опросник Р. Лазаруса), а также изучение семейной ситуации и школьного климата с помощью бесед и специализированных опросников.

Следовательно, диагностика должна носить комплексный характер, сочетая данные опросников, проективных техник, наблюдения и анализа разных факторов. Это позволяет не просто констатировать факт агрессивности, но и понять её психологическую природу и условия поддержания, что является основой для построения индивидуальной профилактической или коррекционной программы.

Стратегии и уровни профилактики агрессивного поведения

Профилактика агрессии, согласно современным представлениям, должна быть многоуровневой и системной. Д. Ю. Булаев выделяет три классических уровня профилактики, которые могут быть успешно адаптированы к работе с подростковой агрессией (Булаев, с. 34–35).

1. Универсальная (первичная) профилактика. Направлена на лиц подросткового возраста и имеет целью создание среды, минимизирующей риски развития агрессивного поведения. Ключевые направления:

- Развитие эмоционального интеллекта: внедрение в образовательный процесс программ, обучающих распознаванию эмоций, эмпатии, техникам саморегуляции и конструктивного выражения гнева.
- Формирование позитивного школьного климата: создание атмосферы безопасности, уважения и сотрудничества через чёткие и справедливые правила, развитие навыков ненасильственного общения, программы по противодействию буллингу.

Психологическое просвещение родителей: информирование о возрастных особенностях подростков, способах конструктивного взаимодействия в конфликтах, важности последовательного и поддерживающего стиля воспитания.

2. Избирательная (вторичная) профилактика. Нацелена на группы подростков с повышенным риском проявления агрессии (имеющих трудности в обучении, нарушения поведения, переживающих семейный кризис, выявленных в ходе скрининга). На этом уровне работа становится более интенсивной и целенаправленной:

- Групповые тренинги: развитие социальных навыков, обучение разрешению конфликтов, тренировка конструктивных копинг-стратегий, управление гневом.
- Индивидуальное психологическое консультирование: направлено на проработку внутренних конфликтов, повышение самооценки, поиск альтернативных

способов удовлетворения потребностей в автономии, признании и самоутверждении.

– Организация социально приемлемой активности: вовлечение в спортивные секции, творческие кружки, волонтерскую деятельность, что позволяет сублимировать энергию и получить признание в социальной группе.

3. Индикативная (третичная) профилактика. Работа с подростками, уже демонстрирующими устойчивое агрессивное поведение, и направлена на предотвращение рецидивов и социальной дезадаптации. Здесь на первый план выходит психолого-педагогическая коррекция, которая, как подчеркивают Каздохова Э. Т., Ногерова М. Т., Таукенова Л. М., должна быть строго индивидуализирована и сочетать методы когнитивно-поведенческого подхода (идентификация иррациональных установок, обучение самоконтролю), арт-терапии, элементы социально-психологического тренинга, а также обязательную работу с семьей подростка [6, с. 145–146].

Особое значение приобретает развитие психологической устойчивости подростка к неблагоприятным внешним воздействиям. Формирование внутреннего локуса контроля, позитивной Я-концепции и системы социальной поддержки выступает ключевым буферным механизмом против развития деструктивных форм поведения даже в условиях повышенного риска.

Заключение

Таким образом, проведенный анализ позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов и наметить перспективы дальнейших исследований в области диагностики и профилактики подростковой агрессии.

Во-первых, агрессия в подростковом возрасте представляет собой сложный феномен, причина которого в биологических, психологических и социальных факторах. Ее проявления тесно связаны с дефицитом эмоционального интеллекта, преобладанием неконструктивных инструментов защиты и неблагоприятными условиями семейной и образовательной среды. Половые различия выражены в разных способах проявления агрессии, что необходимо учитывать в практической работе.

Литература:

1. Андреева М. М. Особенности преодолевающего поведения подростков, склонных к агрессивному поведению // Московский государственный психолого-педагогический университет. — 2023.
2. Байдек Е. В. Особенности диагностики и профилактики агрессивного поведения школьников подросткового возраста // Современная педагогика и психология. — 2022. — № 4. — С. 5–15.
3. Басалаева Н. В., Шелкунова Т. В. Агрессивное поведение подростков как актуальная проблема современного общества // Лесосибирский педагогический институт. — 2021. — С. 1–8.
4. Булаев Д. Ю. Формы и методы психолого-педагогической профилактики агрессивного поведения школьников подросткового возраста педагогами // Вестник магистратуры. — 2024. — № 10–1 (157). — С. 33–38.
5. Девдариани Н. В., Рубцова Е. В. Подростковая агрессия как психологическая проблема // Актуальные научные исследования в современном мире. — 2020. — № 2(58). — С. 112–118.
6. Каздохова Э. Т., Ногерова М. Т., Таукенова Л. М. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения в подростковом возрасте // Universum: психология и образование. — 2022. — № 6(96). — С. 142–147.

Во-вторых, диагностика агрессивных тенденций должна выходить за рамки констатации поведенческих симптомов и приобретать комплексный, аналитический характер. Наиболее эффективным представляется сочетание стандартизированных опросников, проективных методик и методов наблюдения, дополненное оценкой уровня развития ЭИ, копинг-поведения и анализом микросоциального контекста. Это позволяет перейти от поверхностной оценки к пониманию структуры агрессивных проявлений.

В-третьих, система профилактики должна быть многоуровневой и гибкой, интегрирующей универсальные, избирательные и индикативные меры. Современный подход предполагает смещение акцента с запоздалой коррекцией на раннюю превенцию, основой которой выступает целенаправленное развитие эмоционально-волевой, коммуникативной и социальной компетентности подростков, а также создание поддерживающей образовательной и семейной среды. Профилактические программы должны носить не запретительный, а развивающий характер, предлагая подросткам альтернативные, социально одобряемые пути самореализации и разрешения конфликтов.

Перспективными направлениями дальнейших исследований видятся:

1. Изучение долгосрочной эффективности различных профилактических программ с применением лонгитюдного метода исследований.
2. Глубокий анализ роли цифровой социализации и контента социальных сетей в формировании моделей агрессивного реагирования.
3. Создание межведомственных моделей профилактики, объединяющих усилия психологов, педагогов, социальных работников, медицинских специалистов и представителей правоохранительных органов.

Таким образом, решение проблемы подростковой агрессии лежит не в поиске универсального «рецепта» ее подавления, а в построении целостной системы психолого-педагогического сопровождения, направленной на позитивное развитие личности подростка и создание гуманистической, безопасной среды для его взросления.

7. Славутская Е. В., Карпунина Д. С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и агрессии в поведении подростков: анализ гендерных различий // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2025. — Т. 31, № 2. — С. 58–63.

Системный характер взаимосвязи саморегуляции и копинг-стратегий: обзор исследований

Тыщенко Елизавета Алексеевна, доктор технических наук, профессор;
Наумовец Кристина Сергеевна, студент магистратуры
Сочинский государственный университет (Краснодарский край)

В статье авторами анализируется системный характер взаимосвязи осознанной саморегуляции и копинг-стратегий. Рассматриваются классические подходы к пониманию копинга и саморегуляции как мета-ресурса в данной связке. На основе обобщения эмпирических исследований, проведённых на различных выборках, показано, что связь между регуляторными процессами и выбором стратегий совладания не является универсальной: её направленность и сила зависят от контекста. Делается вывод о необходимости дальнейшего изучения конкретных регуляторных механизмов как предикторов совладающего поведения с учётом контекстуальных факторов.

Ключевые слова: саморегуляция, копинг-стратегии, совладающее поведение, мета-ресурс, планирование, гибкость, оценка результатов.

Стресс — устойчивый компонент современной жизни. Способность планировать действия, контролировать эмоции и оценивать собственные действия образует основу саморегуляции и существенно влияет на выбор копинг-стратегий. Несмотря на очевидность этой связи, её природа и механизмы остаются дискуссионными. В частности, остаётся открытым вопрос, является ли эта связь универсальной или её направленность зависит от контекстуальных факторов.

Копинг — это осознанные усилия по преодолению требований, воспринимаемых как превышающие ресурсы личности [1]. Этот процесс включает первичную оценку значимости ситуации и вторичную — анализ собственных возможностей, что определяет выбор стратегий совладания [1; 2]. В российской психологии Т. Л. Крюкова трактует копинг как способ взаимодействия со стрессом, учитывающий субъективную значимость, ресурсы и индивидуальные особенности человека [2; 5]. В отличие от бессознательных защит, копинг — это всегда выбор, даже если он не оптимален. В классической модели Р. Лазаруса и С. Фолкмана выделяются проблемно-ориентированные и эмоционально-ориентированные стратегии [1]; позднее А. Биллингс и Р. Мус дополнили их избегающими — уходом, дистанцированием, изоляцией [3]. На практике люди редко ограничиваются одним типом, чаще комбинируя стратегии в зависимости от ситуации и доступных ресурсов.

Саморегуляция — системно-организованный процесс управления активностью, включающий планирование целей, моделирование условий, программирование действий и оценку результатов [4]. В современной психологии осознанная саморегуляция трактуется как мета-ресурс, опирающийся на гибкость и самостоятельность и обеспе-

чивающий адаптивность в меняющихся условиях. Её системный характер проявляется в том, что разные звенья регуляторного процесса по-разному связаны с выбором стратегий совладания со стрессом.

Существует несколько теоретических позиций о связи копинг-стратегий и саморегуляции. Согласно одной, копинг — частный случай саморегуляции, актуализирующийся в стрессовых условиях и встроенный в структуру деятельности [5]. Другой подход (В. И. Моросанова и её школа) рассматривает осознанную саморегуляцию как мета-ресурс, определяющий не только выбор стратегий совладания, но и способность перестраивать поведение при изменении условий [4]. Эмпирически показано, что разные звенья регуляции по-разному связаны с копинг-стратегиями: планирование и оценка результатов коррелируют с проблемно-ориентированным копингом, а недостаток гибкости — с избеганием [6; 10]. Таким образом, связь саморегуляции и копинга носит системный характер и требует дальнейшего изучения влияния конкретных регуляторных звеньев на выбор стратегий в разных контекстах. Для нас как исследователей особенно интересно, как именно эта связь проявляется в разных группах. Оказывается, что направленность и механизмы взаимодействия саморегуляции и копинг-стратегий зависят от выборки и контекста.

В исследовании Шерешковой Е. А. и Коноваловой О. В. (2019) на старшеклассниках показано, что связь саморегуляции с копинг-стратегиями в юношеском возрасте опосредована полом. У девушек регуляция чаще связана с активными, проблемно-ориентированными стратегиями — попытками изменить ситуацию. У юношей — с эмоционально-ориентированным копингом, что отражает различия в социализации и принятых способах

реагирования. В обеих группах высокий уровень саморегуляции отрицательно связан с избеганием: чем лучше человек планирует и оценивает свои действия, тем реже уходит от проблемы. Авторы подчёркивают, что эти различия необходимо учитывать в профилактических программах, поскольку в подростково-юношеском возрасте формируются как регуляторные навыки, так и устойчивые паттерны совладания [7].

Русяева А. Ю. (2025) на взрослой выборке ($N=62$, 25–60 лет) показала, что мотивация достижения модулирует связь регуляции и копинга. Высокая мотивация связана с активными стратегиями — планированием, переоценкой, решением задач. У мужчин эти связи сильнее ($r \geq 0,7$ с самоконтролем и планированием). У женщин аналогичная тенденция менее выражена; при низкой мотивации выявлена обратная связь с эмоциональными стратегиями, что указывает на риск фиксации на переживаниях [8]. Эти данные подтверждают, что мотивация достижения усиливает или ослабляет влияние саморегуляции на выбор стратегий, а гендерные различия требуют учёта при интерпретации.

В обзоре Тетерятниковой Т. В. и Конаревой И. Н. (2024) показано, что связь саморегуляции и копинг-стратегий варьирует в зависимости от профессиональной среды. У психологов высокий уровень регуляции сочетается с гибкостью в выборе стратегий, что связано с профессиональным опытом работы с эмоционально сложными запросами. У сотрудников МЧС при общей развитости регуляции наблюдается дефицит самоконтроля: они мобилизуются в экстремальных условиях, но испытывают трудности при длительной эмоциональной нагрузке. У спортсменов саморегуляция устойчиво связана с активными стратегиями — в соревновательной среде приоритет отдаётся действию, а не переживанию [9].

Если обратиться к исследованиям на других выборках, становится заметно, что связь между саморегуляцией и копинг-стратегиями сохраняется, но её направленность и сила зависят от профессионального и мотивационного контекста.

В исследовании Кроповниченко О. В. (2018) на руководителях показано, что мотивационные установки связаны

с выбором стратегий совладания. Высокая мотивация достижения успеха коррелирует с положительной переоценкой и планированием решения проблемы. Высокая мотивация избегания неудач — с дистанцированием и бегством-избеганием. Автор также пишет, что проблемно-ориентированный копинг у руководителей с высокой мотивацией успеха связан с более высоким локусом контроля, что указывает на взаимосвязь мотивационных, регуляторных и когнитивных факторов [11].

У спортсменов-подростков, по данным Шевцовой Т. Н., мотивация достижения также оказывается связанной с выбором стратегий совладания. Те, у кого мотивация к успеху выражена от средней до высокой, чаще используют адаптивные и относительно адаптивные варианты копинг-стратегий — то есть такие способы совладания, которые помогают справляться с нагрузкой и не ведут к дезадаптации. Интересно, что спортсмены с очень высокой мотивацией к успеху вовсе не используют неадаптивные стратегии, что может говорить о том, что в спортивной среде чрезмерное стремление к победе не приводит к срывам, а скорее мобилизует ресурсы. Автор этого исследования делает вывод, что повышение мотивации достижения у спортсменов может служить условием формирования адаптивного репертуара копинг-поведения [12].

Итак, системный характер связи между саморегуляцией и копинг-стратегиями получает эмпирическое подтверждение, однако конкретные механизмы этой связи не являются универсальными. Её направленность и сила заметно меняются в зависимости от пола, мотивационных установок и профессиональной среды. Это означает, что говорить о «саморегуляции вообще» как об универсальном факторе, предопределяющем выбор стратегий совладания, можно лишь с осторожностью. Более продуктивным представляется вопрос о том, какое именно звено регуляции — планирование, гибкость или оценка результатов — и в каком контексте оказывается решающим. Именно в этом направлении, на наш взгляд, должно двигаться дальнейшее исследование: от констатации наличия связи — к пониманию того, как именно и при каких условиях регуляторные механизмы направляют выбор стратегий совладания.

Литература:

1. Folkman S. Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms / S. Folkman, R. S. Lazarus, R. J. Gruen, A. DeLongis // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1986. — Vol. 50, № 3. — P. 571–579.
2. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: монография / Т. Л. Крюкова. — Кострома: Издательство Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, 2004. — 344 с.
3. Billings A. G. The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events / A. G. Billings, R. H. Moos // *Journal of Behavioral Medicine*. — 1981. — Vol. 4, № 2. — P. 139–157.
4. Моросанова В. И. Личностные и регуляторные предикторы копинг-поведения в трудных жизненных ситуациях / В. И. Моросанова, Е. В. Филиппова // *Психологические исследования*. — 2020. — Т. 13, № 74. — С. 1–14. [http://sr-psylab.ru/wp-content/uploads/2016/12/ %D0 %92 %D0 %9C %D0 %A3_ %D0 %A1 %D0 %B5 %D1 %80-14_ %E2 %84 %96-4-2014_4-17- %D0 %9C %D0 %BE %D1 %80 %D0 %BE %D1 %81 %D0 %B0 %D0 %BD %D0 %B E %D0 %B2 %D0 %B0- %D0 %B8- %D0 %B4 %D1 %80.pdf](http://sr-psylab.ru/wp-content/uploads/2016/12/%D0%92%D0%9C%D0%A3_%D0%A1%D0%B5%D1%80-14_%E2%84%96-4-2014_4-17-%D0%9C%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%B8-%D0%B4%D1%80.pdf)
5. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы / В. А. Бодров. — Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2006. — 623 с.

6. Кондратюк Н. Г. Связь осознанной саморегуляции и копинг-стратегий в юношеском возрасте / Н. Г. Кондратюк, В. И. Моросанова // Экспериментальная психология. — 2015. — Т. 8, № 2. — С. 90–102. <https://elibrary.ru/item.asp?id=53704290>
7. Шерешкова Е. А. Взаимосвязь звеньев саморегуляции и копинг-стратегий в юношеском возрасте / Е. А. Шерешкова, О. В. Коновалова // Вестник ЮУрГГПУ. — 2019. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-zveniev-samoregulyatsii-i-koping-strategiy-v-yunosheskom-vozhraсте> (дата обращения: 01.08.2026).
8. Русяева А. Ю. Особенности взаимосвязи мотивации достижения и используемых копинг-стратегий у мужчин и женщин / А. Ю. Русяева // Молодой ученый. — 2025. — № 39 (590). — С. 95–108. — URL: <https://moluch.ru/archive/590/128660> (дата обращения: 01.08.2026).
9. Тетерятникова Т. В. Саморегуляция и ее связь с копинг-стратегиями / Т. В. Тетерятникова, И. Н. Конарева // Гуманитарные науки. — 2024. — № 4 (68). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoregulyatsiya-i-ee-svyaz-s-koping-strategiyami> (дата обращения: 01.08.2026).
10. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс разрешения жизненных проблем в ситуациях неопределенности / В. И. Моросанова // Психологический журнал. — 2021. — Т. 42, № 5. — С. 16–28. https://msupsyj.ru/upload/iblock/7ea/4l3t8ufjini2q88uo0fdq9jald3yvag0/vestnik_2021_1_4_37.pdf
11. Кроповницкий О. В. Взаимосвязь копинг-стратегий, локуса контроля и мотивации достижения у руководителей / О. В. Кроповницкий // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. — 2018. — Вып. 4. — С. 541–549.
12. Шевцова Т. Н. Копинг-стратегии у подростков с разной мотивацией занятия спортом / Т. Н. Шевцова // Научный результат. Педагогика и психология образования. — 2016. — Т. 2, № 4. — С. 64–72.

ПЕДАГОГИКА

Психология и педагогика в практике современного образования

Задорожная Татьяна Сергеевна, учитель-логопед;
Трубачева Юлия Александровна, учитель-логопед
МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 219»

В статье представлена информация об приоритетной деятельности в работе с детьми, а именно — игра ведущий вид деятельности. Благодаря успешной реализации и социализации в обществе, ребенку необходимо играть.

Ключевые слова: социализация дошкольника, игра, внутренняя школа жизни, социализация.

Psychology and pedagogy in modern educational practice

This article presents information on a priority activity in working with children, namely, play as the leading activity. Children need play to successfully realize their potential and socialize in society.

Keywords: preschooler socialization, play, internal school of life, socialization.

В целевых ориентирах Федеральной образовательной программы дошкольного образования обозначен целевой ориентир на этапе завершения дошкольного образования «...ребенок задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы...», что определяет значимость развития социализации дошкольников [2].

Социализация необходима в первую очередь для того, чтобы подготовить дошкольника к жизни в группе людей. Именно поэтому на данном этапе важно не изолировать ребенка от общества, а наоборот — посещать с ним детские учреждения, ходить в гости к друзьям и приглашать их к себе. Социальное развитие заключается в получении зрелости к жизни в обществе. Производится она по мере развития сознания и коммуникативных навыков, а также понимания чувств и способа мышления других людей.

Учёные установили, что самой эффективной деятельностью для вхождения в мир других людей является игра. Игра ребёнка — основное средство становления его как автономной независимой личности, свободно и самостоятельно выстраивающей свои отношения с равными — сверстниками [3].

Как писал Л. С. Выготский, «Игра — это первая школа общественного воспитания ребёнка, арифметика социальных отношений». Перед нами одной из важных задач является, ввести ребенка в мир человеческих отношений. Нам необходимо правильно и умело помочь ему приобрести социальные навыки.

Также Л. С. Выготский представлял себе игру как пространство «внутренней социализации» ребенка и средство усвоения социальных установок. Основываясь на суждения Л. С. Выготский, можно полагать, что игра, один из сквозных механизмов развития ребенка, как важное средство его социализации [1].

Подтверждением этому может служить не только цитирование Льва Семёновича, но и периодизация Д. Б. Эльконина: — в дошкольном возрасте — 3–7 лет ведущей деятельностью является ролевая игра, в процессе которой ребенок овладевает «фундаментальными смыслами человеческой деятельности». Здесь же формируются такие новообразования, как стремление к общественно значимой и общественно-оцениваемой деятельности, что характеризует готовность ребенка к начальному обучению [3].

Социализация детей дошкольного возраста процесс длительный и многоплановый. Это важный шаг на пути вхождения во внешний мир. В зависимости от успешности адаптационного процесса ребёнок постепенно принимает на себя какую-либо роль в обществе, учится вести себя в соответствии с требованиями социума.



Также игра включает в себя несколько педагогических функций:



На протяжении всего дошкольного детства, формы и виды игр меняются и усложняются. Начинается все с простейших манипуляционных игр с предметами, ознакомление с их функциональными возможностями и социальным назначением; затем со второго года жизни — отображение простейших бытовых сюжетов; и наконец, в старшем дошкольном возрасте — сюжетно-ролевые игры с правилами, развёрнутые игры режиссёрского типа, самостоятельные дидактические игры. Антон Семёнович Макаренко утверждал, что, как ведет себя ребёнок в игре, так позже он будет вести себя на работе.

Правильно организованные и систематически проводимые игры формируют характер, волю, воспитывают патриотические, интернациональные чувства. Любая игра направлена на всестороннюю подготовку к жизни, поэтому она имеет связь со всеми видами деятельности и выступает как специфическая детская форма познания, труда и общения. При этом ребёнок играет не для того, чтобы готовиться к жизни. Игра становится для него своеобразной школой жизни. Следовательно, игра является бесценным средством развития.

Исходя из выше сказанного, мы можем сделать вывод, что одним из основных средств социализации дошкольников является игровая деятельность [4].

Литература:

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка [Текст] /Л.С. Выготский // Вопросы психологии. — № 6. — 2010. — С. 62-76.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — Москва: приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 2014г.-265с.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры [Текст] /Д.Б. Эльконин. — М.: Владос, 2014. — 360 с.
4. Социализация дошкольников [Электронный ресурс] // РБК. URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2021/01/09/sotsializatsiya-doshkolnikov> / (Дата обращения к ресурсу — 28.01.2026)

К вопросу о комплексном подходе в коррекционной работе учителя-логопеда и воспитателя ДОУ

Комарова Алена Сергеевна, учитель-логопед;
Кузьмина Елена Николаевна, старший воспитатель;
Сивкова Анна Евгеньевна, воспитатель;
Уварова Елизавета Сергеевна, воспитатель
МБДОУ Белоярский детский сад «Огонек» (Республика Хакасия)

В статье рассматривается проблема выстраивания эффективного алгоритма взаимодействия учителя-логопеда и воспитателя в условиях дошкольного образовательного учреждения. Авторами анализируется современное состояние проблемы, определяются зоны ответственности специалистов и предлагаются конкретные формы организации совместной деятельности. Особое внимание уделяется вопросам планирования, мониторинга и преемственности коррекционной работы. Материал может быть полезен практикующим педагогам системы дошкольного образования.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая работа, педагогическое взаимодействие, дошкольники, речевые нарушения, профессиональная компетентность, преемственность образовательного процесса.

В современной системе дошкольного образования особую значимость приобретает организация комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, в частности с речевыми нарушениями. Проблема речевого развития дошкольников в последние десятилетия приобрела особую остроту в связи с ухудшением экологической обстановки, увеличением числа патологий беременности и родов, а также снижением культуры устной речи в обществе. По данным исследователей, количество детей, поступающих в первый класс с теми или иными нарушениями речи, неуклонно растёт, что ставит перед системой дошкольного обра-

зования задачу ранней диагностики и эффективной коррекции.

Эффективность логопедического воздействия напрямую зависит от того, насколько успешно выстроено взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса, и центральное место в этом тандеме занимают учитель-логопед и воспитатель. Как справедливо отмечает В. А. Якунина и соавторы, «только слаженная межпрофессиональная работа даёт возможность обеспечить преемственность коррекционно-образовательного воздействия и интегрировать логопедическую коррекцию в повседневную жизнь группы» [1, с. 61]. Таким образом,

формирование единого коррекционного пространства становится ключевым условием успешного преодоления дефектов речи у дошкольников.

Важно подчеркнуть, что проблема взаимодействия специалистов в ДОО не является новой для педагогической науки. Однако современные реалии — введение федеральных государственных образовательных стандартов, переход на инклюзивное образование, цифровизация образовательной среды — предъявляют новые требования к формам и содержанию совместной работы. В условиях, когда время логопедических занятий ограничено, а количество детей с речевыми нарушениями в группах возрастает, именно воспитатель становится тем звеном, которое обеспечивает ежедневную речевую практику и закрепление полученных навыков.

Успех совместной работы во многом определяется четким распределением профессиональных ролей. Учитель-логопед выступает в роли ведущего эксперта: он проводит углубленную диагностику, определяет структуру и механизм речевого нарушения, разрабатывает индивидуальные маршруты коррекции и непосредственно зани-

мается постановкой звуков, развитием фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи. Кроме того, в компетенцию логопеда входит методическое консультирование воспитателей, анализ эффективности коррекционных мероприятий и взаимодействие с родителями с целью обеспечения единства требований к речи ребёнка дома и в детском саду.

Воспитатель, в свою очередь, является тем специалистом, который проводит основную часть времени с детьми и обладает уникальной возможностью закреплять речевые навыки в естественной для ребёнка среде — в игре, быту, на прогулке. Как отмечает в своей работе Н. В. Курачинова, «воспитатель совместно с логопедом участвует в исправлении у детей речевых нарушений, а также связанных с ними неречевых психических процессов» [2]. Это подразумевает, что деятельность воспитателя не дублирует логопедические занятия, а наполняет их практическим содержанием, создавая условия для автоматизации полученных навыков.

В таблице 1 представлено сравнение ключевых направлений деятельности учителя-логопеда и воспитателя в контексте коррекционной работы.

Таблица 1. Распределение функций в коррекционном процессе

Направление работы	Учитель-логопед	Воспитатель
Диагностика	Первичное и углубленное обследование речи, выявление структуры дефекта	Наблюдение за речью в повседневной жизни, фиксация трудностей
Коррекция звукопроизношения	Постановка звуков, введение их в речь	Закрепление звуков в режимных моментах, контроль за автоматизацией
Словарная работа	Расширение пассивного и активного словаря по лексическим темам	Активизация словаря в игре и быту
Грамматический строй	Формирование навыков словоизменения и словообразования	Закрепление грамматических конструкций в речи
Связная речь	Обучение построению монолога и диалога	Стимулирование речевой активности в ситуациях общения
Развитие ВПФ	Развитие фонематического слуха, внимания, памяти, мышления	Закрепление через игровые упражнения

Анализ методической литературы и практического опыта позволяет выделить несколько ключевых организационных форм взаимодействия, которые могут быть эффективно внедрены в работу ДОО. Рассмотрим каждую из них подробнее.

Первая группа — **информационно-аналитические формы**. К ним следует отнести взаимный обмен результатами диагностики, ведение «тетрадей взаимодействия» для фиксации динамики и трудностей, а также совместные обсуждения на педагогических консилиумах. Ведение такой документации позволяет отслеживать траекторию развития каждого ребёнка, своевременно выявлять проблемы и корректировать стратегию работы. Важно, чтобы записи были краткими, конкретными и содержали практические рекомендации для воспитателя.

Вторая группа — **организационно-методические формы**. Эта форма включает в себя координированное

планирование образовательной деятельности, где учитываются лексические темы и этапы работы над звуками, а также взаимопосещения занятий для понимания методов работы коллеги. Планирование целесообразно осуществлять на месяц вперед, согласовывая лексические темы, речевой материал и виды деятельности. Это позволяет избежать дублирования и обеспечивает системный подход к речевому развитию.

Третья группа — **практико-ориентированные формы**. Данная форма является наиболее значимой. Речь идёт о совместном проведении интегрированных занятий, организации «логопедических пятиминуток» и изготовлении дидактических пособий. Интегрированные занятия, где логопед и воспитатель выступают как равноправные партнеры, вызывают у детей особый интерес, позволяют сменить вид деятельности и поддерживать внимание на протяжении длительного времени. «Логопе-

дические пятиминутки» — это короткие упражнения (артикуляционная гимнастика, пальчиковые игры, речевые игры), которые воспитатель проводит в течение дня, не нарушая общего хода образовательной деятельности.

Наиболее эффективным форматом представляется организация вечерних индивидуальных занятий воспитателя по заданию логопеда, направленных на закрепление материала. Такие занятия целесообразно проводить во второй половине дня, после сна, с двумя-тремя детьми. Содержание занятий определяется логопедом и включает упражнения на автоматизацию звуков, закрепление лексико-грамматических конструкций, развитие связной речи. Важно, чтобы воспитатель получал чёткую инструкцию и необходимый речевой материал.

Особого внимания заслуживает вопрос о требованиях к речи самого воспитателя. В группах для детей с нарушениями речи речь педагога должна быть не просто правильной, но и эталонной. Согласно требованиям коррекционной педагогики, «речь воспитателя должна служить образцом для детей с речевыми нарушениями: быть четкой, предельно внятной, хорошо интонированной, образно-выразительной и грамматически правильной» [3]. Соблюдение этого правила создает благоприятную речевую среду, которая способствует незаметному усвоению ребенком правильных языковых норм.

Однако требования к речевому поведению не ограничиваются правильностью произношения. Воспитатель должен уметь дозировать свою речь, не перегружая детей сложными конструкциями, давать время на обдумывание ответа, стимулировать речевую активность вопросами и не допускать подавления инициативы ребенка. Также важно следить за темпом речи: он должен быть умеренным, чтобы дети успевали воспринимать и перерабатывать информацию. Особое внимание следует уделять интонационной выразительности, которая помогает детям понимать эмоциональную окраску высказывания.

Не менее значимым является организация предметно-развивающей среды в группе. Логопедический уголок должен быть оснащен зеркалом, пособиями для артикуляционной и дыхательной гимнастики, играми на развитие фонематического слуха, картотеками предметных и сюжетных картинок. Материалы должны быть доступны детям и регулярно обновляться в соответствии с изучаемой лексической темой. Правильно организованная среда становится дополнительным стимулом для речевого развития и позволяет воспитателю проводить коррекционную работу в ненавязчивой, игровой форме.

В реальной практике взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя не всегда бывает гладким. Можно выделить несколько типичных проблем, с которыми сталкиваются специалисты.

Первая проблема — дефицит времени. У воспитателя плотный график работы, у логопеда — ограниченное количество часов для индивидуальной работы. Решением может стать интеграция логопедических заданий в режимные моменты: утренняя гимнастика, подготовка

к прогулке, одевание, прием пищи. Эти ситуации предоставляют богатые возможности для речевой практики без дополнительных временных затрат.

Вторая проблема — несогласованность требований. Воспитатель может не всегда понимать специфику логопедической работы или не знать текущего состояния речи конкретных детей. Преодоление этой проблемы лежит через регулярные краткие встречи-«пятиминутки» и ведение наглядной документации, доступной для воспитателя.

Третья проблема — психологический барьер. Некоторые воспитатели могут чувствовать неуверенность в собственных силах, опасаясь, что их вмешательство повредит логопедической работе. Логопеду важно тактично разъяснять задачи, давать чёткие алгоритмы действий и поддерживать воспитателя, подчеркивая важность его вклада в общее дело.

Четвертая проблема — работа с семьёй. Часто родители не понимают важности ежедневной работы по закреплению речевых навыков. Совместные консультации логопеда и воспитателя, выступления на родительских собраниях, наглядная информация в уголках для родителей помогают сформировать единую позицию и вовлечь семью в коррекционный процесс.

Для того чтобы взаимодействие было эффективным, необходим регулярный мониторинг — оценка промежуточных результатов и коррекция планов на основе полученных данных. Мониторинг проводится на трёх уровнях:

Первый уровень — динамика индивидуального речевого развития ребёнка. Логопед фиксирует изменения в звукопроизношении, словаре, грамматике. Воспитатель делится наблюдениями о том, как ребёнок использует речевые навыки в свободном общении.

Второй уровень — анализ эффективности совместных мероприятий. Оцениваются результаты интегрированных занятий, родительских собраний, консультаций. Учитывается обратная связь от участников образовательного процесса.

Третий уровень — профессиональное развитие педагогов. Анализируется, насколько воспитатели освоили рекомендации логопеда, какие методические трудности возникают, где нужна дополнительная подготовка.

Результаты мониторинга обсуждаются на педагогических консилиумах, что позволяет выстраивать дальнейшую работу на основе объективных данных и своевременно корректировать образовательные маршруты для каждого ребенка.

Таким образом, эффективное взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя — это не механическая сумма действий двух специалистов, а сложный, динамичный процесс, основанный на взаимопонимании, общей цели и глубоком знании индивидуальных особенностей каждого ребенка. Можно выделить несколько ключевых условий успеха.

Во-первых, необходимо четкое распределение функций при сохранении общей стратегии. Логопед от-

вечает за постановку звуков и развитие речевых механизмов, воспитатель — за их закрепление в естественной среде общения.

Во-вторых, важно использовать разнообразные формы взаимодействия: от совместного планирования и ведения документации до интегрированных занятий и «логопедических пятиминуток».

В-третьих, необходима высокая культура речи самого воспитателя и правильно организованная предметно-развивающая среда, которая становится стимулом для речевого развития.

В-четвертых, важен регулярный мониторинг, позволяющий отслеживать динамику и своевременно корректировать образовательную стратегию.

В-пятых, ключевым звеном является работа с семьей, обеспечивающая единство требований к речи ребенка дома и в ДОУ.

Только объединив усилия, используя разнообразные формы сотрудничества и создав единую коррекционно-развивающую среду, педагоги могут добиться значимого прогресса в речевом развитии и подготовить детей к успешному обучению в школе. Как отмечается в методической литературе, «педагогически оправданное взаимодействие воспитателя и логопеда, объединяющее их усилия в интересах коррекции речи у детей, в своей основе имеет создание доброжелательной обстановки» [4], что является фундаментом для формирования уверенной, грамотной и коммуникабельной личности.

Литература:

1. Якунина, В. А., Дрыкова, И. В., Лясота, К. А., & Рыбка, Л. Г. (2025). Особенности взаимодействия учителя-логопеда и воспитателя в ДОУ в современных условиях. В *Исследования молодых ученых: материалы СХП Междунар. науч. конф.* (с. 60–65). Казань: Молодой ученый.
2. Курачинова, Н. В. (2023). *Совместная работа логопеда и воспитателя по преодолению речевых нарушений у дошкольников* [Статья]. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2023/10/11/sovместnaya-rabota-logopeda-i-vospitatelya-po-preodoleniyu> (дата обращения: 02.08.2026).
3. Официальный сайт учителя-логопеда. (2023). *Доклад «Взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя в коррекционной работе»*. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2023/10/18/doklad-vzaimodeystvie-uchitel-ya-logopeda-i-vospitatelya-v> (дата обращения: 02.08.2026).
4. Инфоурок. (2020). *Статья «Взаимодействие учителя-логопеда с воспитателями по устранению речевых нарушений дошкольников»*. URL: <https://infourok.ru/statya-vzaimodeystvie-uchitelya-logopeda-s-vospitatel-yami-po-ustraneni-yu-rechevyh-narushenij-doshkolnikov-7982421.html> (дата обращения: 02.08.2026).
5. Земляченко, М. В., Кутергина, Т. В., & Лавриненко, С. А. (2013). Взаимодействие учителя-логопеда с воспитателями групп компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи. В *Актуальные задачи педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф.* (с. 96–98). Чита: Молодой ученый.

Использование встроенных аналитических инструментов LMS Moodle для проектирования индивидуальных тестовых траекторий

Коряковская Алёна Викторовна, студент магистратуры
Челябинский государственный университет

В статье автор рассматривает аналитический потенциал инструментов LMS Moodle как основу индивидуализации обучения на современном этапе. В работе подробно описана алгоритмизация метрик иерархии вопросов по сложности и дискриминационному индексу. Предложенная в работе матрица распределения обучающихся позволяет индивидуализировать весь процесс обучения и повысить его эффективность в цифровой среде.

Ключевые слова: LMS Moodle, встроенная аналитика, индивидуальная образовательная траектория, адаптивное тестирование, педагогический контроль.

Концепция непрерывного обучения выступает основополагающим элементом в трансформации системы современного образования, и, неразрывно связана с парадигмой субъект-субъектных отношений, где обучающийся является активным участником своего образовательного пути [1].

В условиях большой наполняемости классов, традиционные методы обучения ослабевают и сталкиваются с рядом ограничений, а именно, с тем, что педагог не способен контролировать каждого обучающегося через отслеживание и наполнение дефицитов в классе из нескольких десятков.

Решение обозначенной проблемы видится автором в трансформации системы обучения, а именно, внедрении методологически обоснованной цифровой системы (управление обучением на основе данных) [2]. В рамках описанного подхода учебная аналитика прекращает работу в системе «фиксация результатов» и переходит в систему профилактических мер, которые позволяют спрогнозировать успех освоения тем уроков и гибко реагировать на запросы обучающихся. Апробация современных цифровых платформ в процесс обучения позволяет отслеживать каждого обучающегося и преобразовывать его действия в массив данных, обладающих структурой так необходимой для педагогического анализа [3].

Отмечается, что на современном этапе развития цифровой образовательной среды необходимо адаптировать и апробировать системы управления обучением в процесс средней общеобразовательной школы. Уже как несколько лет в системе образования ведущей задачей выступает ИОТ (индивидуальная образовательная траектория) [4]. Особую значимость ИОТ приобретает в процессе преподавания информатики, где уровень базовой подготовки школьников значительно разнится и требует от школьников абстрактного мышления. И как раз, именно в данном контексте, решением этой задачи является использование инструмента LMS Moodle, который обладает мощным потенциалом встроенной аналитики. Оптимизация нагрузки педагога и повышение качества обучения достигается путем автоматизации процесса адаптивного тестирования на основе внутренних метрик.

В традиционной цифровой системе оценивание результатов обучающихся достигается путем фиксации итогового балла за выполненные задания, однако, такой подход не предоставляет главной возможности — оперативно корректировать образовательный маршрут и иметь полное представление о структуре затруднений обучающегося [5]. Именно встроенные инструменты, идеально вписывающиеся в современную цифровизацию образования, позволяют педагогу получить развернутую оценку, которую можно поделить на три уровня: 1) журналы событий; 2) отчеты о деятельности обучающихся; 3) статистика элементов курса.

В процессе проектирования траектории тестирования основную ценность представляет раздел «Статистика» элемента «Тест», аккумулирующий в себе данные о прохождении тестовых, контрольных мероприятий всеми участниками (обучающимися).

В процессе построения педагогической траектории в цифровой среде, необходимо учитывать аналитические метрики, разработанные самой системой автоматически. Ключевыми метриками в данном случае выступают:

- 1) индекс легкости;
- 2) дискриминационный индекс;
- 3) коэффициент дискриминации.

В первом случае (индекс легкости) оценивается процент верных ответов на конкретное тестовое задание, что позволит выстраивать иерархию вопросов по уровню сложности. Во втором случае (дискриминационный индекс) позволяет отделить обучающихся с высоким уровнем знаний от обучающихся с низким, путем распределения способности вопроса. В третьем случае, при условии, что вопрос имеет отрицательный или близкий дискриминационный индекс к нулю, возникает сигнал о необходимости исключения его из базы данных.

Объединение перечисленных метрик позволяет из статистического контроля перейти к гибкому процессу обучения, формируя индивидуальную образовательную траекторию и находить подход к каждому обучающемуся. Алгоритм создания тестовых траекторий основан на двух инструментах автоматизации: 1) ограничение доступа и 2) выполнение элементов курса.

На этапе ограничение доступа создается инвариантный блок — входное или диагностическое тестирование, цель которого заключена в первичном распределении обучающихся по уровням усвоения учебного материала.

На этапе выполнения элементов курса реализуется механизм адаптивного ветвления через построение связи результатов теста и доступом к последующим элементам курса. В процессе получения результатов обучающихся, педагог может выстроить доступ обучающегося к теоретическим и практическим заданиям.

В таблице 1 представлена структура адаптивного тестирования на основе встроенных инструментов Moodle.

Таблица 1. Матрица распределения обучающихся по индивидуальным траекториям на основе тестовой аналитики

Результат входного теста (в % от максимального балла)	Уровень сложности траектории	Назначаемый образовательный контент в LMS Moodle	Целевой вектор контроля
Менее 60 %	Базовый (корректирующий)	Повтор теоретического материала, интерактивные обучающие задания, тест с подсказками	Ликвидация пробелов в знаниях, отработка базовых навыков

Результат входного теста (в % от максимального балла)	Уровень сложности траектории	Назначаемый образовательный контент в LMS Moodle	Целевой вектор контроля
От 60 % до 85 %	Стандартный (продвинутый)	Основной учебный материал, практические кейсы, тест повышенной сложности	Развитие аналитического мышления, закрепление материала
Более 85 %	Исследовательский (высокий)	Материалы углубленного уровня, олимпиадные задачи, проектные задания, тесты открытого типа	Стимулирование творческой и исследовательской активности

Апробация разработанной матрицы в процесс электронного обучения позволяет добиться автоматизации процесса познавательной деятельности каждого школьника. Для обучающихся на базовом уровне система автоматически допускает их на вспомогательный субкурс, а встроенная аналитика Moodle отслеживает не только итоговый результат, но и время, которое обучающийся затратил на один вопрос. В случае, если педагог видит зафиксированное системой снижение времени на один вопрос, легкости повторного текста, то его задания автоматически корректируются в сторону усложнения и обучающемуся открывается доступ к новому блоку.

Использование описанных инструментов Moodle для проектирования индивидуальной образовательной траектории, значительно корректирует роль педагога, снижает с него нагрузку и повышает эффективность обучения. Вместо рутинной проверки, педагог в режим «он-лайн» отслеживает образовательную среду и анализирует полученные данные. Педагогический эффект в данном случае выражается в росте успеваемости обучающихся и повышении их мотивации.

Таким образом, встроенные аналитические инструменты LMS Moodle выступают эффективным средством в решении имеющихся проблем традиционного обучения, позволяющим реализовывать принципы индивидуации обучения на системном уровне.

Литература:

1. Демкин В. П. Принципы и технологии создания электронных учебников. — Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2021. — 156 с.
2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учебник для вузов. — М.: Издательство Юрайт, 2023. — 198 с.
3. Краснова Г. А. Электронное образование в эпоху цифровизации: учебное пособие. — М.: РУДН, 2022. — 240 с.
4. Лапчик М. П. Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации образования: учебник для вузов. — М.: Издательство Юрайт, 2024. — 311 с.
5. Шурыгин В. Ю., Краснова Л. А. Системы управления обучением Moodle и GoogleClassroom в вузовском образовании // Балтийский гуманитарный журнал. — 2021. — Т. 10, № 4 (37). — С. 270–274.

Педагогическая деятельность, направленная на формирование у ребенка с ограниченными возможностями здоровья осознанного соблюдения правил безопасности

Лукиянцева Ирина Валерьевна, учитель начальных классов
МОУ «Северная СОШ № 3 «Большая Медведица» (Белгородская область)

В статье рассматривается специфика педагогической деятельности, направленной на формирование у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) осознанного и устойчивого соблюдения правил безопасности. Подчеркивается особая уязвимость данной категории обучающихся в современных условиях, требующих пересмотра традиционных подходов к обучению жизненно важным навыкам.

Описывается внедрение региональной модели обучения, адаптированной под актуальные вызовы. В качестве основного инструмента выступает «Дневник безопасности для учителя», структурированный по четырем модулям: опасные и чрезвычайные ситуации, опасности военного характера, угрозы террористических актов в образовательных организациях и оказание первой помощи.

Особое внимание уделяется индивидуализации образовательного процесса. Для каждого ребенка с ОВЗ разрабатывается персональный план с учетом его психофизических особенностей. Практическая реализация программы осуществляется через создание предметно-развивающей среды, использование специального оборудования и адаптированных помещений силами педагогов, прошедших специальную подготовку. Комплексная работа строится на сочетании разнообразных форм: информационно-наглядных, интерактивных, практико-ориентированных.

Ключевым фактором эффективности признается системность работы с детьми, а также активное вовлечение родителей. Результатом работы становится формирование у детей необходимого багажа знаний и опыта, что служит фундаментом их дальнейшей социализации, самостоятельности и сохранения жизни.

Педагогическая деятельность — это профессиональная активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся решаются задачи их обучения и воспитания [2]. В детском возрасте формируется здоровье, происходит становление личности, происходит формирование социальных навыков, в том числе и навыков безопасности. В связи с изменениями, произошедшими в последние годы в нашей стране, да и во всем мире, сильно изменились и требования к знаниям, умениям и навыкам, предъявляемые к детям. Особенно в плане сохранения здоровья и жизни ребенка, окружающих его людей. К тем модулям обучения безопасности, которые были, а это: профилактика детского дорожно-транспортного травматизма; противопожарная безопасность; безопасность в быту, в природе; безопасность в сети интернет; финансовая безопасность; в связи с проведением специальной военной операции, а в нашей области введением бессрочного высокого уровня террористической опасности для работы педагогов Белгородской области был разработан «Дневник безопасности для учителя». Теперь особо обязательным является формирование навыков безопасного поведения, реагирования в чрезвычайных ситуациях всех участников образовательных отношений (обучающихся, родителей, педагогических работников). Данная модель включает четыре модуля:

- опасные и чрезвычайные ситуации;
- опасности военного характера;
- опасности террористических актов в образовательных организациях;
- оказание первой помощи [1].

Наибольшее внимание требуют дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Свою работу строим, опираясь на информацию из электронного издания «Дневник безопасности для учителя». В нашей школе созданы все условия для системной работы. Организованы занятия и тренинги по безопасности детей с ОВЗ. На них ребята учатся правильно реагировать на все виды опасностей, узнавать сигналы опасности и принимать необходимые меры для защиты своей жизни и здоровья. Для каждого ребенка с ОВЗ разработан свой план, в котором учитываются особенности поведения и здоровья каждого ребенка. Имеется специальное оборудование и адаптированные помещения. Все педагоги, работающие с детьми, прошли специальное обучение.

Для формирования у обучающихся осознанного отношения к безопасности требуется комплексный подход.

В своей деятельности мы используем следующие формы и методы работы: создали предметно-развивающую среду; просматриваем презентации и обучающие фильмы, ролики; беседуем на различные темы; организуем экскурсии; «минутки безопасности»; читаем художественную литературу; проводим наблюдения; игровые тренинги; используем труд; эксперименты и опыты. Для эффективности работы по формированию навыков безопасного поведения вовлекаем родителей детей с ОВЗ, потому что они играют важную роль в обучении своих детей безопасным поведенческим навыкам и при необходимости помогают нам проводить тренинги и учения. Родители с детьми работали дома маршрут безопасной дороги в школу «Дом-школа-дом». Каждый ребенок носит его с собой в портфеле и может о нем рассказать.

Используя наглядный метод наблюдения, учимся анализировать процессы, происходящие в окружающем мире, устанавливаем причину событий, делаем логические выводы. При помощи демонстрации даем ребёнку наглядный образ предметов и действий. Совместно изготавливаем плакаты и газеты для способствования обобщения их представлений о различных аспектах безопасного поведения. Организуем встречи с сотрудниками ГИБДД, пожарной охраны, МЧС для приобретения опыта общения с представителями этих профессий и обсуждения проблемы, связанные с личной безопасностью в различных жизненных ситуациях. Используем в работе художественные произведения, дидактические и подвижные игры. Для систематизации знаний о правилах безопасности детям демонстрируем на проекторах обучающие мультфильмы, которые в простой доступной форме с помощью сказочных персонажей учат детей правилам безопасности в жизни, и помогают избежать многих опасных ситуаций. Активно используем компьютерные презентации для ознакомления, обобщения и систематизации знаний. Излагаемый материал у нас подкреплён зрительными образами и воспринимается на уровне ощущений.

На протяжении всего процесса обучения ведем журнал техники безопасности с инструктажами, которые помогают формировать у детей убеждение в том, что соблюдение правил техники безопасности при обращении с различными предметами снижает риск травматизма. Дети с ограниченными возможностями здоровья уже знают, к чему могут привести нарушения ПДД пешеходом, как вести себя в случае пожара, при встрече с незнакомыми

людьми, при теракте, при опасности военного характера и других ЧС, а также учатся оказанию первой помощи.

Только систематическому, многократному повторению правил, проигрыванию и разборов ситуаций, тренировочных упражнений и ежедневного положительного примера взрослых, детям с ОВЗ доступно и легко усвоить обучающий материал. Результатом систематической работы с детьми является необходимый багаж знаний по основам

правил безопасности, который они умеют применять в игровой деятельности, в созданных проблемных ситуациях, в повседневной жизни. Знание и соблюдение правил безопасности — жизненная необходимость, которая служит фундаментом подготовки детей к дальнейшей жизни, что обеспечит самостоятельность, коммуникабельность, активность и культуру поведения, сохранит их здоровье и жизнь.

Литература:

1. Курсы повышения квалификации в Белгороде ОГАОУ ДПО БелИРО / повышения квалификации в Белгороде Курсы. — Текст: электронный // ОГАОУ ДПО БелИРО: [сайт]. — URL: <https://beliro.ru/> (дата обращения: 25.07.2026).
2. Подласый Педагогика в 2 т. Том 1. Теоретическая педагогика в 2 книгах. Книга 1: учебник для вузов / Подласый, П. И. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2023. — 404 с. — Текст: непосредственный.
3. Лукьянцева, И. В. Современный урок / И. В. Лукьянцева. — Текст: электронный // Современный урок: [сайт]. — URL: <https://www.lurok.ru/> (дата обращения: 08.08.2026).

Историческая память как ресурс патриотического воспитания в системе среднего профессионального образования

Мартынова Светлана Николаевна, преподаватель

Канашский финансово-экономический колледж — филиал Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (Чувашская Республика)

В статье автор рассматривает проблему формирования исторической памяти у студентов колледжей как ключевого ресурса патриотического воспитания, анализирует специфику восприятия истории обучающимися системы СПО.

Ключевые слова: историческая память, патриотическое воспитание, методика преподавания истории, ценностные ориентации, краеведение.

Современный этап развития российского образования характеризуется усилением воспитательной составляющей. В условиях информационной войны и попыток пересмотра итогов Второй мировой войны, историческая память перестает быть только академической категорией — она становится ресурсом национальной безопасности и инструментом консолидации общества.

Особая роль в решении этой задачи отводится системе среднего профессионального образования (СПО). Студенты колледжей — это возрастная группа 15–19 лет, находящаяся на этапе активного формирования мировоззрения. В отличие от школьников, они ориентированы на получение конкретной профессии, часто прагматичны, однако именно в этом возрасте закладываются основы гражданской позиции, которая сохранится на всю жизнь.

Теоретические аспекты: историческая память и идентичность

В психолого-педагогической литературе патриотизм рассматривается не только как нравственная черта, но и как эмоционально окрашенное отношение к Родине, ос-

нованное на знании ее истории. В контексте работы колледжа мы опираемся на концепцию, согласно которой историческая память выполняет две функции:

1. Познавательную — сохранение и трансляция объективных знаний о прошлом.
2. Ценностно-ориентирующую — формирование системы координат, позволяющей студенту определить свое место в цепи поколений.

Ключевым здесь является понятие «исторического сознания». Историческое сознание невозможно «вложить» в голову студента через заучивание дат. Оно формируется только в процессе переживания истории. Следовательно, задача преподавателя — не транслировать единственно верную точку зрения, а организовать учебный процесс так, чтобы студент пропустил историческое событие через собственные нравственные установки.

Специфика преподавания истории в колледже: вызовы и возможности

Преподавание истории в системе СПО имеет ряд особенностей по сравнению со школой:

1. Сжатость времени: курс истории изучается ограниченное количество часов, что не позволяет детально разбирать все сюжеты.

2. Профессиональный прагматизм: студенты часто считают историю «непрофильным» предметом.

3. Разрыв поколений: для студентов события Великой Отечественной войны — это история, лежащая за пределами жизни их прадедов, что делает воспоминания абстрактными.

Однако именно эти сложности открывают новые ресурсы. Отсутствие академической заорганизованности позволяет преподавателю отойти от формального репродуктивного подхода и сместить акцент на работу с источниками памяти.

Практический инструментарий формирования исторической памяти на уроках

В своей педагогической практике я делаю ставку на три направления, позволяющих «оживить» историческую память.

1. Метод «Медленного просмотра»

Проблема: Современные студенты — визуалы. Они привыкли к фотографиям в социальных сетях, но не умеют читать старые военные фото. Для них это просто «черно-белые картинки».

Студентам раздаются фотографии военных лет, на которых изображены солдаты Красной Армии. Преподаватель задает вопросы: что изображено? какие эмоции вы видите?

Студентам предлагается озвучить фотографии. Написать монолог солдата на развалинах от первого лица (3–5 предложений). Что он думает в этот момент? О доме? О погибших друзьях? О будущем?

Студенты перестают воспринимать День Победы как только праздник и дополнительный выходной день. Они видят его диалектику: радость сквозь слезы, счастье сквозь ужас потерь. Это формирует трепетное отношение к 9 Мая. Они начинают бережнее относиться к ветеранам, осознавая, что те пережили травму, которую мы не можем понять до конца.

2. Краеведческий модуль

Проблема: Студенты живут в городе, но не знают почему улица называется так, а не иначе.

Студентам задается задание на дом: «Запишите названия улиц, по которым вы идете в колледж». Найти историю названия каждой улицы, названной в честь героев войны. Если улица названа в честь какой-то даты, узнать, какие события происходили в городе в связи с этой датой. Найти старое название этой улицы (до революции, до 1917 года) и переименование (в советское время или в 1990-е).

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности / А. Г. Асмолов // Вопросы образования. — 2018. — № 1. — С. 79–98.

Студенты становятся активными участниками сохранения памяти, а не пассивными потребителями. Они понимают, что историческая память — это не в учебнике, это в каждом камне под ногами. Формируется чувство хозяина города, человека, который несет ответственность за его прошлое.

3. Работа с «Трудными вопросами» (деконструкция фейков)

В современном информационном поле студенты сталкиваются с искажением исторических фактов. Задача преподавателя — научить критическому мышлению без разрушения основ патриотизма.

Мы практикуем методику «Сравнительный анализ источников». Например, сравниваем советскую хронику освобождения Освенцима с современными западными нарративами (где освободителями называют союзников). Студентам предлагается проверить фактологию по документам Нюрнбергского трибунала. Это формирует неприятие фальсификации и укрепляет чувство исторической справедливости, что является основой здорового патриотизма.

Результаты и обсуждение

Апробация данных подходов показала положительную динамику:

1. Повысился уровень когнитивного интереса.
2. Снизился уровень исторической безграмотности в части ключевых событий XX века.
3. Студенты продемонстрировали способность аргументировать свою гражданскую позицию, опираясь на факты, а не на эмоциональные лозунги.

Однако остается проблема системности. Для устойчивого результата недостаточно отдельных «интерактивных» уроков; необходима система, включающая проектную, исследовательскую деятельность и тесную связь с музеями.

Историческая память в колледже — это не дань традиции, а ресурс развития личности будущего профессионала. Воспитывая патриота через историю, мы не просто учим его любить Родину, но и даем ему иммунитет к манипуляциям. Урок истории должен стать местом встречи поколений, диалога прошлого и настоящего.

Практика показывает, что наиболее эффективно этот ресурс работает при условии превращения студента из пассивного слушателя в активного исследователя семейной и локальной истории. Перспективой дальнейшего исследования видится разработка интегративных модулей, объединяющих историю, литературу и общественные знания для усиления воспитательного эффекта в рамках одной образовательной программы СПО.

2. Репина, Л. П. Историческая память и современная историография / Л. П. Репина // Новая и новейшая история. — 2014. — № 5. — С. 12–25.
3. Савельева, И. М. Социальные представления о прошлом / И. М. Савельева, А. В. Полетаев. — Москва: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2015. — 456 с.

Развитие дошкольника в процессе игры с конструктором: от моторики до мышления

Переверзева Анастасия Сергеевна, педагог дополнительного образования
МБУ ДО «Центр технического творчества и профессионального обучения» г. Старый Оскол (Белгородская область)

Еньшина Ирина Николаевна, воспитатель
МБДОУ Детский сад № 40 «Золотая рыбка» г. Старый Оскол (Белгородская область)

В статье рассматривается значение конструктивно-игровой деятельности в развитии детей дошкольного возраста. Особое внимание уделяется использованию LEGO-конструктора как эффективного педагогического средства, способствующего развитию мелкой моторики, познавательных процессов, речи, воображения и конструктивного мышления. Раскрываются психолого-педагогические основы влияния конструирования на формирование личности ребенка, представлены наиболее эффективные методы организации работы с конструктором в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: дошкольный возраст, LEGO-конструктор, игра, мелкая моторика, конструктивная деятельность, мышление, познавательное развитие, ФГОС ДО.

Современное дошкольное образование ориентировано на создание условий для всестороннего развития личности ребенка. Согласно ФГОС ДО, образовательная деятельность должна строиться на основе игры, познавательной активности и самостоятельной практической деятельности детей [1]. В связи с этим особую актуальность приобретает поиск педагогических средств, позволяющих одновременно развивать интеллектуальные, речевые, физические и творческие способности дошкольников.

Одним из наиболее эффективных средств комплексного развития ребенка является конструирование. Работа с различными видами конструкторов сочетает игровую мотивацию и образовательный потенциал, создавая условия для активного познания окружающего мира. Особенно широкое распространение в практике дошкольных образовательных организаций получил LEGO-конструктор, позволяющий организовать деятельность детей в соответствии с их возрастными особенностями и индивидуальными возможностями [4].

Исследования Л. С. Выготского свидетельствуют о том, что развитие ребенка происходит прежде всего в деятельности, а игра является ведущим видом деятельности дошкольника [2].

Не менее важным является влияние конструктора на развитие мелкой моторики. По мнению А. Р. Лурии, движения кистей и пальцев рук тесно связаны с развитием речевых функций и деятельностью высших отделов головного мозга [3]. Манипулирование деталями конструктора способствует совершенствованию координации движений, развитию точности, глазомера и зрительно-

моторной координации, что положительно влияет на интеллектуальное развитие дошкольников.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования мелкой моторики рук. Именно в это время активно совершенствуется работа центральной нервной системы, формируются межполушарные связи, развивается способность к выполнению точных и согласованных движений. От уровня развития мелкой моторики во многом зависит успешность овладения письмом, речью и учебной деятельностью в будущем [3].

Работа с конструктором предполагает выполнение множества последовательных действий: ребенок берет детали пальцами, соединяет их между собой, отсоединяет, сортирует по цвету, форме и размеру, создает различные конструкции. Все эти действия требуют точности движений, зрительного контроля и координации обеих рук. Благодаря регулярному выполнению подобных упражнений укрепляются мышцы кисти, развивается ловкость пальцев и совершенствуется сенсомоторная координация [5].

Однако значение конструктивной деятельности не ограничивается развитием двигательных навыков. В процессе создания моделей ребенок анализирует форму предметов, сравнивает детали между собой, устанавливает пространственные отношения, планирует последовательность действий и прогнозирует результат собственной работы. Таким образом, развитие мелкой моторики становится основой формирования мыслительных операций — анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации [6].

Конструктивно-игровая деятельность является одним из наиболее эффективных средств интеллектуального развития детей дошкольного возраста. В процессе работы с конструктором ребенок не только выполняет определенные действия с деталями, но и решает разнообразные познавательные задачи. Подобные действия способствуют развитию наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, которые являются ведущими формами мышления в дошкольном возрасте [2].

Особое значение имеет конструирование по схеме. Выполняя подобные задания, дошкольник учится соотносить плоскостное изображение с объемной моделью, ориентироваться в пространстве, понимать условные обозначения и соблюдать определенную последовательность действий [6].

Не менее важным является конструирование по собственному замыслу. В этом случае ребенок самостоятельно определяет цель деятельности, продумывает будущую модель, выбирает необходимые детали и вносит изменения в конструкцию в процессе работы [1].

Конструктивная деятельность тесно связана с речевым развитием дошкольников. Во время совместной игры дети обсуждают свои идеи, договариваются о распределении обязанностей, описывают детали конструктора, объясняют последовательность выполнения работы и представляют готовые постройки сверстникам [3].

Практика показывает, что использование тематического конструирования значительно повышает речевую активность дошкольников. Например, после создания модели «Город», «Ферма», «Космодром» или «Зоопарк» детям предлагается составить рассказ о своей постройке, придумать сюжет игры или объяснить назначение отдельных объектов.

Эффективность использования конструктора во многом зависит от правильной организации образовательного процесса. Работа должна осуществляться систематически и включать различные формы деятельности: организованные занятия, самостоятельные игры детей, совместные проекты, кружковую деятельность и взаимодействие с родителями.

Для поддержания интереса детей педагог использует игровые приемы, проблемные ситуации, элементы соревнования, творческие задания и тематические проекты. Важно постепенно усложнять задания, учитывая возрастные особенности воспитанников и их индивидуальный уровень подготовки [4].

Особое внимание следует уделять созданию развивающей предметно-пространственной среды. Центр LEGO-конструирования должен быть доступен детям в течение всего дня и содержать разнообразные наборы конструктора, карточки-схемы, иллюстрации моделей, контейнеры для сортировки деталей и материалы для организации самостоятельной игровой деятельности. Такая среда стимулирует познавательную активность детей, способствует развитию самостоятельности и поддерживает устойчивый интерес к конструированию.

Конструктивно-игровая деятельность занимает важное место в системе дошкольного образования, поскольку способствует всестороннему развитию личности ребенка. Использование конструктора позволяет объединить игровую, познавательную и практическую деятельность, что соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, ориентированного на развитие инициативности, самостоятельности и творческой активности детей [1].

Особое значение имеет организация конструктивной деятельности на основе постепенного усложнения заданий. Использование различных методов — конструирования по образцу, по схеме, по условиям и по собственному замыслу — обеспечивает развитие познавательной активности и поддерживает устойчивую мотивацию детей к обучению. Совместные проекты и игровые ситуации создают условия для формирования коммуникативных навыков, умения сотрудничать, договариваться и принимать коллективные решения [4].

Следовательно, конструктор является не только современным игровым материалом, но и эффективной педагогической технологией, позволяющей комплексно решать задачи дошкольного образования.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — Москва: Просвещение, 2014. — 32 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — Санкт-Петербург: Питер, 2019. — 160 с.
3. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. — Санкт-Петербург: Питер, 2021. — 624 с.
4. Комарова Л. Г. Строим из LEGO (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO). — Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 2018. — 200 с.
5. Венгер Л. А. Психология дошкольного детства. — Москва: Просвещение, 1988. — 304 с.
6. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. — Москва: Академия, 2002. — 192 с.
7. Веракса Н. Е., Комарова Т. С., Дорофеева Э. М. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. — 6-е изд., перераб. и доп. — Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2023. — 368 с.
8. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. Т. 1. Психическое развитие ребенка. — Москва: Педагогика, 1986. — 320 с.

Методы работы по развитию мелкой моторики дошкольников с помощью LEGO-конструктора

Переверзева Анастасия Сергеевна, педагог дополнительного образования;

Савельева Юлия Валентиновна, педагог дополнительного образования;

Гомонова Ирина Владимировна, педагог дополнительного образования;

Шелеванова Кристина Александровна, педагог дополнительного образования

МБУ ДО «Центр технического творчества и профессионального обучения» г. Старый Оскол (Белгородская область)

В статье рассматриваются современные подходы к развитию мелкой моторики детей дошкольного возраста посредством использования LEGO-конструктора в образовательной деятельности дошкольной образовательной организации. Обоснована актуальность применения конструктивно-модельной деятельности как средства всестороннего развития личности ребенка.

Ключевые слова: дошкольный возраст, мелкая моторика, LEGO-конструктор, конструктивная деятельность, развитие речи, игровая деятельность, познавательное развитие.

Современная система дошкольного образования ориентирована на создание условий для всестороннего развития личности ребенка. Одним из приоритетных направлений, закрепленных Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), является развитие познавательной активности, самостоятельности, инициативности и творческих способностей детей посредством различных видов деятельности, включая игровую и конструктивную [1].

Особое значение в дошкольном возрасте приобретает развитие мелкой моторики рук. Исследования отечественных психологов и педагогов свидетельствуют о том, что уровень сформированности тонких движений кистей и пальцев непосредственно связан с развитием речи, памяти, внимания, мышления и подготовкой ребенка к овладению письмом. Л. С. Выготский подчеркивал, что развитие высших психических функций происходит в процессе активной деятельности ребенка и его взаимодействия со взрослыми [2]. А. Р. Лурия отмечал тесную связь двигательной активности кистей рук с функционированием речевых центров головного мозга, что делает развитие мелкой моторики важным условием полноценного психического развития дошкольника [3].

Использование LEGO-конструктора соответствует требованиям ФГОС ДО, поскольку способствует реализации деятельностного подхода в образовании, создает условия для самостоятельного поиска решений, экспериментирования и развития творческой инициативы ребенка [1].

Развитие мелкой моторики представляет собой целенаправленный процесс совершенствования точных, координированных движений кистей и пальцев рук, необходимых для выполнения различных видов практической деятельности. В дошкольном возрасте этот процесс приобретает особое значение, поскольку именно в данный период происходит интенсивное развитие центральной нервной системы, совершенствуются межполушарные связи, формируются предпосылки к овладению письменной речью и учебной деятельностью [2].

По мнению Л. С. Выготского, психическое развитие ребенка осуществляется в процессе активного взаимодействия с окружающей средой, а ведущим фактором выступает деятельность, организованная взрослым. Именно в совместной деятельности ребенок осваивает новые способы действий, которые впоследствии становятся внутренними психическими процессами [2].

Л. А. Венгер отмечал, что сенсорное развитие ребенка невозможно без активной предметной деятельности, предполагающей обследование объектов, сравнение их свойств и выполнение разнообразных практических действий [5]. Манипулирование деталями конструктора способствует развитию зрительного восприятия, тактильной чувствительности, глазомера и пространственной ориентировки, что является необходимой основой интеллектуального развития дошкольников.

Кроме того, развитие мелкой моторики оказывает положительное влияние на формирование произвольности поведения. Во время конструирования ребенок учится контролировать собственные действия, соблюдать последовательность операций, планировать результат деятельности, анализировать возникающие ошибки и находить способы их исправления. Подобные умения являются важными предпосылками успешной подготовки к школьному обучению [6].

Таким образом, развитие мелкой моторики следует рассматривать как комплексный педагогический процесс, направленный не только на совершенствование двигательных навыков, но и на развитие познавательной, речевой и эмоционально-волевой сфер личности дошкольника.

В настоящее время LEGO-конструктор является одним из наиболее востребованных дидактических средств, используемых в практике дошкольного образования. Его популярность обусловлена универсальностью, вариативностью использования и высоким развивающим потенциалом. Работа с конструктором способствует комплексному развитию ребенка и соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стан-

дарта дошкольного образования, предусматривающего реализацию деятельностного подхода и организацию образовательного процесса через игру и практическую деятельность [1].

Конструирование из LEGO требует выполнения большого количества точных движений. Ребенок берет небольшие детали двумя-тремя пальцами, соединяет их с определенным усилием, разъединяет элементы, подбирает необходимые по размеру, форме и цвету. Все перечисленные действия способствуют развитию силы пальцев, координации движений, ловкости, точности и зрительно-моторной координации [4].

Особую ценность представляет возможность постепенного усложнения конструктивных заданий. Для детей младшего дошкольного возраста используются простые постройки по образцу, предполагающие соединение крупных деталей. В средней группе педагог предлагает создавать конструкции по схеме или модели. Старшие дошкольники переходят к строительству по замыслу. Работа с LEGO-конструктором оказывает положительное влияние и на развитие речи. Во время совместного конструирования дети обсуждают последовательность действий, называют детали, объясняют способы соединения элементов, описывают готовые модели, составляют небольшие рассказы о созданных постройках [8].

Не менее значимым является влияние LEGO-конструирования на формирование познавательных процессов. В процессе создания моделей ребенок учится анализировать форму предметов, сравнивать размеры деталей, устанавливать причинно-следственные связи, ориентироваться в пространстве, классифицировать объекты по различным признакам.

Дополнительным преимуществом использования LEGO-конструктора является высокая мотивационная ценность. Игровая форма деятельности вызывает у дошкольников устойчивый интерес, способствует сохранению положительного эмоционального настроя и повышает активность детей на протяжении всего занятия. В отличие от традиционных упражнений на развитие моторики, конструирование воспринимается ребенком как увлекательная игра, что значительно повышает эффективность образовательного процесса.

Следовательно, LEGO-конструктор представляет собой универсальное педагогическое средство, позволяющее одновременно развивать мелкую моторику, познавательные способности, речь, творческое воображение и навыки сотрудничества. Его систематическое использование в образовательной деятельности обеспечивает комплексное развитие дошкольников и способствует успешной подготовке детей к обучению в школе.

Таким образом, LEGO-конструктор следует рассматривать не только как современное игровое средство, но и как эффективную педагогическую технологию, обеспечивающую комплексное развитие дошкольников. Его применение позволяет успешно решать задачи развития мелкой моторики, формирования предпосылок учебной деятельности и подготовки детей к обучению в школе.

Использование LEGO-конструктора в образовательной деятельности полностью соответствует требованиям ФГОС ДО и современным принципам деятельностного подхода. Конструктивная деятельность обеспечивает активное включение ребенка в процесс познания, развивает самостоятельность, инициативность, творческое мышление и коммуникативные способности.

Литература:

1. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). — Москва: Просвещение, 2014. — 32 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — Санкт-Петербург: Питер, 2019. — 160 с.
3. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. — Санкт-Петербург: Питер, 2021. — 624 с.
4. Комарова Л. Г. Строим из LEGO (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO). — Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 2018. — 200 с.
5. Венгер Л. А. Психология дошкольного детства. — Москва: Просвещение, 1988. — 304 с.
6. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. — Москва: Академия, 2002. — 192 с.
7. Веракса Н. Е., Комарова Т. С., Дорофеева Э. М. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. — 6-е изд., перераб. и доп. — Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2023. — 368 с.
8. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. — Москва: Педагогика, 1986. — 320 с.

Реализация регионального компонента в образовании по разделу «Природа родного края» (образовательная область «Познавательное развитие») в работе с детьми младшего дошкольного возраста

Персикова Екатерина Николаевна, старший воспитатель;

Горн Елена Игоревна, воспитатель

МКДОУ «Детский сад № 140» г. Новокузнецка (Кемеровская область)

Статья посвящена проблеме реализации регионального компонента в образовании по разделу «Природа родного края» в рамках образовательной области «Познавательное развитие» в работе с детьми младшего дошкольного возраста. Проанализированы психологические особенности детей 3–4 лет, которые определяют их восприимчивость к природе родного края. Раскрывается содержание образования, а также формы, методы, средства педагогической работы с воспитанниками, обеспечивающими формирование основ экологической культуры, патриотизма.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 3, пп. 3,4), государственная политика в сфере образования основывается на гуманистическом характере и на защите этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации [4].

Реализация регионального компонента в образовании выступает фундаментом патриотического, гражданского, нравственного воспитания подрастающего поколения. В дошкольном образовании этот базис успешно реализуется через парциальную образовательную программу «Кузбасс — мой край родной» (далее — Программа), составленную коллективом педагогов дошкольных организаций города Новокузнецка [1]. Программа используется в работе с детьми 3–7 лет и интегрируется в вариативную часть адаптированной образовательной программы детского сада, для детей с нарушением зрения в части, формируемой участниками образовательных отношений.

Ключевой целью Программы выступает создание образовательной среды, основанной на сотворчестве всех участников образовательных отношений (педагогов, детей, родителей (законных представителей)), обеспечивающей комплексный подход к развитию познавательной активности дошкольников к природе, истории и культуре родного края. Задачи реализации Программы конкретизированы для каждой возрастной группы детей и имеют свою специфику в содержании, методах, формах обучения. В возрасте 3–4 лет дети переходят от пассивного созерцания природы к ее активному предметно-чувственному познанию. Уникальной чертой психики воспитанников является антропоморфизм, благодаря чему каждый объект живой и неживой природы наделяется человеческими качествами («лес спит», «деревья одеты в снежную шубу», «солнышко утром просыпается»).

Абстрактные рассказы, сложные понятия не воспринимаются воспитанниками, поэтому термин «родной край» ограничен территорией детского сада, двором дома, возможно, дачей. Процесс познания окружающей родной природы строится на принципах наглядности (рассматривание объекта: пушистой хвои ели, багряных

ягод рябины), тактильности и сенсорики (ребенок трогает шершавую кору дерева, нюхает первоцветы), эмоционального отклика (радости, удивления, сопереживания) [5].

Определяя содержание образования, педагогу важно учитывать, что детьми 3–4 лет знания усваиваются эмоционально. Акцент делается на образное восприятие конкретных, чувственно воспринимаемых объектов. Во второй младшей группе дети знакомятся с 2–3 видами местных растений (например, вечнозелёная ель, рябина, белоствольная берёза), с дикими животными, которые встречаются в лесах и охраняемых природных зонах Кузбасса (заяц, белка, лиса, ёж, волк, медведь, бурндук), учатся наблюдать за тем, как живая природа родного края готовится к зиме (листопад, улёт птиц) или просыпается весной (набухание почек, появление подснежников, кандыков, ветрениц) [2].

Педагог варьирует методический инструментарий: подбирает формы, методы и средства реализации с учётом задач регионального компонента, а также возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Для младших дошкольников оптимальными являются такие формы обучения, как экологические прогулки по территории детского сада к клумбам, деревьям, целевые наблюдения за птицами у кормушки, ростом деревьев, игровые обучающие ситуации с привлечением сказочных персонажей типа Старичка-Лесовичка [5].

Среди методов обучения выделяются следующие группы: словесные (чтение экологических сказок о местных животных, попавших в беду, спасённых детьми, например, о голодной синичке, заблудившемся зайчонке, потешек, разгадывание загадок), игровые (дидактические игры «Кто живёт в нашем лесу?», «Чей листок?», пальчиковые игры о животных тайги), практические (обследование шишек, коры, простейшие опыты с водой, снегом, ветром, труд в природе через кормление птиц, полив растений, уборку участка от листьев), наглядные (рассматривание живых объектов, иллюстраций, лепбук) [6].

К средствам обучения относятся: уголок природы в группе с региональным колоритом, сменяемые фото-

выставки «Природа Кузбасса», природный материал, собранный детьми (шишки, листья и т. д.).

Таким образом, систематическое и целенаправленное использование регионального компонента на основе содержания парциальной образовательной программы «Кузбасс — мой край родной» обеспечивает формирование у детей дошкольного возраста позитивного отношения к своей малой родине, развитие уважения к её

истории и культуре, становление первичных патриотических чувств через доступные и насыщенные формы деятельности.

Ознакомление младших дошкольников с природой родного края через доступные, образные, эмоционально привлекательные формы деятельности формирует базу для первичных патриотических чувств и основ экологической культуры.

Литература:

1. Кузбасс — мой край родной: парциальная образовательная программа для детей 3–7 лет / авторский коллектив педагогов ДОО Центрального района г. Новокузнецка. — Новокузнецк: [б. и.], 2022. — 96 с. — ISBN 978–5–91564–211–8. — Текст: непосредственный.
2. Лазарева, Л. Н. Развитие экологических представлений у детей младшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой Кемеровской области / Л. Н. Лазарева. — Текст: непосредственный // Вестник КемГУ. Серия: Гуманитарные и общественные науки. — 2023. — Т. 7, № 2. — С. 145–152.
3. Николаева, С. Н. Система экологического воспитания дошкольников: учебное пособие для вузов / С. Н. Николаева. — Москва: Юрайт, 2024. — 256 с. — ISBN 978–5–534–14285–3. — Текст: непосредственный.
4. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Государственной думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. — Москва: Проспект, 2026. — 176 с. — ISBN 978–5–392–41122–0. — Текст: непосредственный.
5. Саво, И. Л. Планирование работы по экологическому воспитанию в разных возрастных группах детского сада / И. Л. Саво. — Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2010. — 560 с. — ISBN 978–5–89814–517–0. — Текст: непосредственный.
6. Соловьев, Л. А. Книга о природе Кузбасса: для младших школьников, дошкольников и их родителей / Л. А. Соловьев. — Кемерово: Книжное издательство, 2019. — 112 с. — ISBN 978–5–7550–1044–3. — Текст: непосредственный.
7. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — Москва: ТЦ Сфера, 2023. — 224 с. — ISBN 978–5–9949–3171–4. — Текст: непосредственный.

Возможности интернет-технологий для развития лексико-грамматических навыков учащихся на этапе среднего общего образования

Рыбина Валерия Александровна, студент
Нанкинский университет (Китай)

В статье автор исследует возможности интернет-технологий для развития лексико-грамматических навыков на этапе среднего общего образования.

Ключевые слова: интернет-технологии, лексико-грамматические навыки, среднее общее образование, иностранный язык.

Современный мир находится в постоянном процессе цифровизации. Всё больше и больше люди полагаются на использование Интернет-технологий для решения различных задач. Образовательный процесс не стал исключением. Современные технологии дают человеку все необходимые условия для развития и самореализации. С недавнего времени это стало касаться и процесса обучения иностранным языкам.

Интернет стал одной из наиболее развитых и доступных мультимедийных технологий. Возникла воз-

можность использовать онлайн-программы для развития таких языковых навыков, как чтение, аудирование, письмо, а также для работы с лексикой и грамматикой.

Для того, чтобы сделать обучение более эффективным, учащийся должен видеть значимость своей работы, ее результаты и, что немаловажно, получить обратную связь. И если раньше не все ученики могли себе позволить отправлять письма за границу своим друзьям по переписке, то сейчас они могут делать это без лишних затрат денег и времени. Это придает им мотивацию учиться, как же на-

учиться говорить на иностранном языке при помощи Интернет-технологий.

Для того, чтобы такие навыки как лексика и грамматика вызвали интерес у учащихся, их тоже нужно совершенствовать под современные тенденции. Для этого и необходимы Интернет-технологии.

С каждым днём растёт число приложений, онлайн-платформ и вебресурсов для изучения английского языка, которые предлагают разнообразные интерактивные форматы (такие как: мобильные приложения, адаптивные курсы, игры, коммуникативные платформы и системы искусственного интеллекта). Параллельно меняются требования к образовательным результатам: от пассивного запоминания слов и правил к формированию коммуникативной компетенции, автоматизации лексикограмматических структур и умению гибко применять язык в разных контекстах. В этих условиях традиционные учебные программы и методические материалы утрачивают свою эффективность, при условии, если не будут учитываться новые информационнокоммуникационные технологии и другие цифровые инструменты.

Программа по использованию Интернеттехнологий в учебных целях нуждается в постоянном обновлении и модернизации по нескольким причинам:

1) технологическая эволюция: регулярно появляются новые сервисы и функциональные возможности (такие как: адаптивное обучение, анализ ошибок на базе ИИ, мультимодальные ресурсы), которые меняют способы представления и усвоения материала; дифференциация учебных потребностей: цифровые инструменты дают нам возможности для того, чтобы сделать обучение персонализированным (уровень сложности, темп, типы упражнений), что особенно важно для классов со смешанным языковым уровнем, которые часто встречаются в школах;

2) мотивационнопознавательный аспект: такие инструменты как интерактивный контент и геймификация поддерживают интерес учащихся и способствуют длительному вовлечению, что важно для формирования лексикограмматических навыков;

3) доступность и дистанционное обучение: это будет актуально как для регулярной практики дома, так и для ситуаций с ограниченным очным обучением (например, при карантинных ограничениях), что требует от преподавателя умения интегрировать онлайнресурсы в учебный процесс;

4) требования ФГОС и компетентностный подход: современная образовательная политика акцентирует развитие цифровой, коммуникативной и учебнопознавательной компетенций, что предполагает использование Интернеттехнологий как средства реализации стандартов.

Таким образом, исследование использования Интернеттехнологий для развития лексикограмматических навыков на этапе среднего общего образования сохраняет и усиливает свою **актуальность**.

В данной работе решаются следующие **задачи**:

1) описать возможности применения Интернет-технологий в обучении на этапе среднего общего образования;

2) обобщить методические основы обучения лексикограмматическим навыкам на этапе среднего общего образования с учетом психолингвистических особенностей обучающихся;

3) разработать методические рекомендации и часть комплекса упражнений по использованию Интернет-технологий для развития лексикограмматических навыков учащихся 10 классов.

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в учебный процесс. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры учащихся. Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого ученика, выбрать такие методы обучения, которые позволят каждому обучающемуся проявить свою активность, своё творчество. Задача учителя — активизировать познавательную деятельность школьников в процессе обучения иностранным языкам. Современные педагогические технологии такие, как проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей учеников, их уровня обученности.

Интернет-технологии — это «технологии сети Интернет, способствующие созданию и последующему существованию различных информационных ресурсов, а также приложений, использующихся для взаимодействия участников разных видов деятельности». [1]

Для дальнейшей работы необходимо предоставить методически обоснованную классификацию Интернет-технологий, которые будут использованы в дальнейшем в нашей работе:

1) аутентичные материалы: материалы, которые были созданы носителями языка для пользования такими же носителями. То есть не направленные на изучение иностранных языков непосредственно.

2) лингводидактические средства: включают в себя программы и сайты, которые были специально основаны с целью обучения иноязычной речи. Они могут быть направлены как на развитие отдельных навыков, так и на изучение языка в целом.

3) обучающие платформы: ресурсы, на которых происходит создание учебных пособий или же на которых проводятся сами занятия по иностранному языку.

Чаще всего используются аутентичные материалы, на них ученик не чувствует давления со стороны учителя, учебного процесса. Аутентичные материалы включают в себя статьи, блоги, видео- и аудио-материалы, энциклопедии и др. Во время их использования в учебном процессе развиваются навыки аудирования, чтения, фонетические навыки. Их содержание побуждает учеников к устным и письменным высказываниям. Общение на

блогах происходит исключительно на изучаемом языке, так как он выступает естественным средством общения.

Интернет предоставляет не только огромный объем информации, но и широкий спектр разнообразных сервисов для учащихся 10–11 классов. Для изучающих иностранные языки он открывает доступ к подлинным материалам, возможности слушать речь носителей и общаться с ними напрямую. Потенциал Интернет-ресурсов практически безграничен. Всемирная сеть позволяет ученикам и преподавателям находить любую необходимую информацию. Однако важно заранее определить, с какой целью будут использоваться эти ресурсы: например, для интеграции Интернет-материалов в учебный процесс или для самостоятельного поиска информации учащимися в рамках проектной деятельности, которая так важна в старших классах.

Применение Интернета на уроках английского языка способствует решению ряда образовательных задач: развитию навыков чтения через работу с аутентичными сетевыми материалами, совершенствованию письменной речи учащихся, расширению лексического запаса и формированию устойчивой мотивации к изучению языка. Для учащихся старших классов особенно важно наличие аутентичных текстов на уроках, при подготовке к выпускному экзамену.

Учащиеся могут принимать участие в тестированиях, сдаче международных экзаменах по иностранному языку, викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран. Школьники могут получать информацию по проблеме, над которой работают в данный момент в рамках проекта [4]. Это очень важный фактор, так как проектная деятельность превалирует в учебной деятельности старшеклассников.

Вопрос об осовременивании и усовершенствовании процесса обучения стоял всегда. Каждое общество пыталось оптимизировать свои возможности и преподавать ученикам информацию более простым и доступным методом. Что является неотъемлемой частью процесса обучения, так это вовлеченность самого учащегося.

Интернет-технологии на данном этапе развития общества удовлетворяют многие его потребности. Это также вызывает высокий уровень энтузиазма у обучающихся, что способствует их мотивированности в данный процесс. Еще следует отметить, что это поможет предоставлять актуальную информацию во время урока. Все факты будут с легкостью проверены на достоверность и это поможет избежать многих недопониманий и недосказанностей.

Влияние культурного компонента можно проследить как в лексическом, так и в грамматическом строе языка.

Важно дать определение лексико-грамматических навыков как единый феномен. Лексико-грамматический компонент языковой компетенции является базовой языковой субкомпетенцией, интегрирует формирование лексических и грамматических навыков на уровне рецепции и продукции в устной и письменной речи и служит залогом полноценного межкультурного общения.

Отечественная методика накопила немалый положительный опыт формирования как лексического, так и грамматического компонентов языковой компетенции, основанных на умении быстро сочетать лексические и грамматические единицы по нормам изучаемого языка в связанное, синтаксически грамотное высказывание. По мнению В. П. Овчаренко, именно сочетаемость и комбинаторика знакомого лексико-грамматического материала, с одной стороны, и синонимическая взаимозаменяемость речевых образцов, с другой стороны, являются наиболее актуальной и сложной проблемой в практике преподавания иностранного языка. Из этого следует, что при формировании лексико-грамматического компонента языковой компетенции необходимо уделять внимание не только формальной стороне лексико-грамматического навыка, которая отвечает за правильное лексико-грамматическое оформление структуры согласно нормам языка, но также и функциональной стороне, которая обуславливает функционирование лексико-грамматического явления в речи адекватно поставленным коммуникативным задачам. [3]

В лексико-грамматический навык непосредственно входят:

- 1) знания лексических и грамматических единиц.
- 2) умение их применять в речи.
- 3) умение сочетать ранее изученные единицы с новыми.
- 4) лексический и грамматический навык по отделимости.

Важно понимать, что способности учащихся воспринимать данный им материал зависят также и от возрастных особенностей обучающихся.

Возраст старшеклассников (16–17 лет) относится к юношескому периоду, который характеризуется рядом специфических психологических черт. В это время существенно меняется отношение к учебному процессу и отдельным предметам. Если среди девятиклассников часто наблюдается снижение интереса к иностранным языкам, то учащиеся старших классов, напротив, проявляют к ним большую ответственность. Для поддержания учебного процесса необходимость в использовании Интернет-ресурсами наиболее велика. Это способствует поддержанию мотивации среди учащихся.

В условиях технического прогресса порождение и восприятие речи было повержено серьезным изменениям. Теперь они сочетают лингвистические, психологические и технологические аспекты. Эти изменения влияют на сам процесс коммуникации непосредственно, а также и на способы восприятия информации.

Это затронуло и речепроизводство. Такие экспрессивные навыки как говорение и письмо были подвержены изменениям в нынешней реалии. Использование Интернет-технологий непосредственно влияет на эти навыки, следовательно, необходимо поднять вопрос об их интеграции в учебный процесс.

Соответственно, можно сделать вывод, что использование Интернет-технологий стало необходимостью при речепроизводстве, восприятии чужой речи.

На этапе среднего общего образования у учащихся слова существуют не по отдельности, а в определенных синтагматических и парадигматических лексических связях. Из этого следует, что слова лучше запоминаются в словосочетаниях, либо как антонимы и синонимы друг друга. Введение новых лексических единиц начинается с их предъявления и объяснения. На этом этапе внимание учащихся должно быть направлено на употребление слова в контексте, его сочетаемость и форму. После этого проводится звуко-буквенный анализ слова и семантизируется его значение. Существуют переводные и беспереvodные способы семантизации лексики.

В связи с достаточно высоким уровнем академической грамотности старшеклассников и наличию у них навыков работать самостоятельно, при обучении им грамматических правил зачастую применяется дифференцированный подход с дедуктивным методом.

Далее будет представлена часть комплекса упражнений и рекомендаций по развитию лексико-грамматических навыков с использованием Интернет-технологий на базе УМК *Spotlight* за 10 класс.

Ранее в работе была представлена классификация Интернет-технологий. Мы пришли к выводу, что аутентичные материалы будут наиболее эффективными в обучении старшеклассников. Они учитывают интересы данного возраста, побуждают к коммуникации, подразумевают под собой наличие лингвострановедческих знаний. Ожидаем, что это повлияет на повышение мотивации у учащихся.

Второй модуль, который называется *Living and Spending*, стр 29 в упражнении 5 части а, ученик подставляет слова в вопросы, а в части б он на них отвечает. На наш взгляд данное упражнение можно дополнить. По мнению таких ученых как Боднар С. С. и Михеенко Т. С. *Tumblr* — отличная платформа для общения с носителями языка. [2] Здесь ученик может сделать посты со своими ответами на вопросы в части б упражнения 5. Мы ожидаем, что другие ученики и пользователи сайта могут видеть ответы друг друга и комментировать их, ставить на них лайки. Это также повлияет на межличностные отношения в классе. Цель — отработка лексики и грамматики, этап — вторичное закрепление языкового материала.

Данная платформа была выбрана на основании ее легкости в использовании, скорости общения. Многие методисты ее рекомендуют для отработки лексических и грамматических материалов. Возрастное ограничение составляет 12+, то есть оно подходит для учащихся 10

класса. Для того, чтобы ученикам не угрожала виртуальная опасность, учитель обязан провести инструктаж по правилам безопасности онлайн.

Следующий модуль называется *Schooldays and Work*. На странице 46 в упражнении 1 ученику предлагается сопоставить тип школы с ее определением на английском. Для усовершенствования данного задания, мы предлагаем ученику зайти на сайт *Reddit*. Там он задает вопрос на иностранном языке, в какой школе учились другие пользователи. ученик узнает больше про предоставленные виды школ в учебнике, общается с людьми, чей школьный и культурный опыт отличается от его. Ученик учится правильно задавать вопросы, поддерживать беседу, выражать эмоции на иностранном языке. Цель — формирование навыков письма, лексики и грамматики. Этап — вторичное закрепление материала.

Приложение было отобрано, основываясь на его направленности на носителей англоязычной речи. Как и предыдущая платформа, его возрастное ограничение составляет 12+. Оно может помочь повысить мотивацию у учеников, решить конкретные проблемы и улучшить качество обучения. Перед его использованием также будет проходить инструктаж по технике безопасности использования данного приложения.

Пятый модуль называется *Holidays*. Здесь идет отработка вокабуляра на тему путешествия.

На странице 83 в упражнении 4а ученик подбирает антонимы к предложенным словам. Для расширения словарного запаса, предлагается воспользоваться сайтом <https://www.powerthesaurus.org>. Там он сможет найти синонимы прилагательных, которые ему нужно подобрать к данным существительным. Это задание пополнит словарный запас ученика, и в тоже время не сделает само задание за него. Цель — пополнение словарного запаса. Этап — ознакомление с новым материалом.

В ходе работы была доказана актуальность использования Интернет-технологий в обучении лексико-грамматическим навыкам на этапе среднего общего образования.

Данная работа обобщила знания некоторых ученых, сделала определенные выводы, были предоставлены упражнения и рекомендации к ним для работы с учениками десятого класса.

Гипотеза о том, что сеть Интернет является большим источником возможностей для современного ребенка, была подтверждена. При помощи направления учителя ученик способен оттачивать свои навыки на предложенных платформах, что способствует улучшению его лексических и грамматических навыков.

Литература:

1. Курганская Г. С. Инновационные Интернет-технологии в сфере туризма / Г. С. Курганская, К. М. Хофманн // Бизнес-образование в экономике знаний. — 2018. — № 1 (9). — С. 55–59.
2. Михеенко, Т. С. Применение социальных сетей в практике обучения английскому языку / Т. С. Михеенко, С. С. Боднар // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по мат. LXVII междунар. науч.-практ. конф. — Новосибирск: СибАК, 2023. — № 2 (64). — С. 65–71.

3. Мусаелян, И. Ф. Формирование лексико-грамматической составляющей языковой компетенции / И. Ф. Мусаелян // Ярославский педагогический вестник. — 2011. — № 3. — Том II (Психолого-педагогические науки). — С. 139–144. — URL: https://vestnik.yspu.org/releases/2011_3pp/34.pdf
4. Фармонова, Ш. А. Формы работы с Интернет-ресурсами на уроках английского языка [Электронный ресурс] / Ш. А. Фармонова, Н. Г. Рахимова // Вестник магистратуры. — 2019. — № 11–4 (98). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-raboty-s-internet-resursami-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 03.06.2025).

Формирование гражданской позиции у дошкольников в условиях современного детского сада

Ряднова Дарья Сергеевна, воспитатель;
Кириченко Елена Владимировна, воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад «Сказка»

В данном материале исследуется специфика нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста как фундамента для становления личности. Анализируются современные педагогические стратегии и инструменты, направленные на развитие у воспитанников первичного образа Отечества, его культурного кода и природного наследия. Обосновывается необходимость интегративного подхода, объединяющего ресурсы семейного воспитания и инновационные образовательные технологии в рамках требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО).

Ключевые слова: гражданская позиция, ранний возраст, образовательная среда ДОО, ценностные ориентации, культурный генофонд, семейное партнёрство, стандартизация образования, цифровые компетенции.

В эпоху информационной открытости и культурной унификации проблема духовно-нравственного развития подрастающего поколения выходит на первый план. Воспитание гражданина начинается не со школьной скамьи, а значительно раньше. Период дошкольного детства является ключевым этапом формирования эмоциональной картины мира, когда закладываются самые прочные привязанности к семье, обществу и государству. Следовательно, деятельность современного детского сада по формированию любви к Родине носит не вспомогательный, а системообразующий характер для всей траектории личностного роста ребёнка.

Актуальность проблематики продиктована социальным заказом на воспитание человека, осознающего свою принадлежность к российской нации, гордящегося её достижениями и готового вносить вклад в её будущее. Как справедливо отмечала классик отечественной педагогики Р. И. Жуковская, чувство собственного достоинства неразрывно связано с уважением к истории своей страны [1, с. 45]. Этот тезис находит подтверждение и в современных нормативных документах: ФГОС ДО ставит перед педагогами задачу формирования у детей представлений о малой родине, отечественных традициях и праздниках [6].

Целью работы по патриотическому воспитанию в детском саду выступает формирование у ребёнка устойчивого нравственного чувства — патриотизма, которое проявляется через любовь к Отчизне, бережное отношение к её прошлому и деятельную заботу об окружающем мире.

Для реализации поставленной цели необходимо решить комплекс взаимосвязанных задач:

- Развитие образа «малой родины» — возвращение привязанности к своему дому, улице, группе в детском саду через знакомство с их историей, архитектурой и ландшафтом.
- Ранняя профориентация и трудовое воспитание — демонстрация значимости профессий родителей и сотрудников детского сада для жизни общества.
- Символическая грамотность — доступное объяснение значения государственных символов России (флага, герба и гимна).
- Геокультурный кругозор — расширение знаний о стране через знакомство с природой различных климатических зон, многообразием народов и столицей государства.
- Историческая память — передача героических страниц прошлого через призму календарных праздников (День Победы, День защитника Отечества) и рассказах о защитниках земли русской.
- Этнокультурная социализация: погружение в мир русского фольклора, декоративно-прикладного искусства, народных календарных обрядов и обычаев.

Система работы должна быть сквозной и интегрированной, охватывая все направления развития ребёнка:

Познавательное развитие

Организация тематических эвристических бесед и виртуальных экскурсий по карте России и родному краю. Ис-

пользование мультимедийных презентаций позволяет визуализировать информацию, делая абстрактные понятия («страна», «народ») осязаемыми и понятными для ребёнка.

Речевое развитие

Чтение и обсуждение классической литературы, разучивание малых фольклорных жанров (заклички, пословицы). Особое внимание уделяется развитию монологической речи при составлении творческих рассказов из личного опыта («Путешествие моей семьи», «Мой любимый уголок природы»).

Художественно-эстетическое развитие

Приобщение к эстетике родной культуры через продуктивную деятельность (роспись, лепка), прослушивание народной и авторской музыки. Участие в традиционных календарных праздниках (Масленица, Колядки) позволяет ребёнку физически ощутить себя частью традиции. Справедливо замечание М. Ю. Новицкой о том, что именно народное искусство служит проводником культурного бессознательного [5, с. 34].

Игровая деятельность

Дидактические и режиссёрские игры выступают ведущим методом присвоения социальных норм. Сюжеты «Пограничники», «Космонавты», «Строители БАМа» позволяют примерить на себя социальные роли защитников и созидателей. Инсценировка сказок способствует глубокому эмоциональному отклику.

Проектная деятельность

Исследовательская активность стимулируется через создание проектов («Герб моей семьи», «Красная книга нашего края»). Это учит детей самостоятельному поиску информации и публичным выступлениям.

Как указывает Н. В. Алешина, результативность напрямую коррелирует с разнообразием применяемых методик, где приоритет отдаётся сочетанию зрительного, слухового и тактильного восприятия [2, с. 18].

Успех невозможен без грамотно организованной развивающей предметно-пространственной среды. Рекомендуется трансформировать пространство групп следующим образом:

1. Экспозиционные зоны, а именно вместо стандартных уголков создаются интерактивные пространства с государственной атрибутикой, картами-панорамами,

макетами Кремля или местного кремля, фотоальбомами «Я и мой город».

2. Книжные лаборатории: подборки энциклопедий, адаптированных мифов и легенд народов России.

3. Вернисажи детских работ — проведение регулярных выставок рисунков и поделок, посвящённые временам года, родным пейзажам и праздникам.

4. Музейная педагогика — организация мини-музеев быта («Бабушкин сундук», «Игрушки наших дедушек») с правом экспонаты трогать руками. По мнению Л. А. Кондрыкинской, такая форма работы превращает пассивного наблюдателя в активного исследователя [4, с. 51]

Семья является первоисточником ценностей. Без альянса с родителями усилия педагогов будут неполноценны. Именно дома формируется базовое доверие к миру, которое затем экстраполируется на страну. Из опыта нашей работы хотелось бы выделить более успешные формы взаимодействия:

– Консалтинговый центр для родителей (лектории, вебинары, семинары, практикумы).

– Совместные социально-значимые акции («Аллея памяти», экологические субботники, «Бессмертный полк», «Посылка солдату»).

– Коворкинг-проекты, где родители становятся соавторами выставок и декораций («Мастерская выходного дня», «Родительская кафедра», «Зеленый уголок» и т. д.).

– Маршрутные листы семейных путешествий выходного дня по достопримечательностям региона.

М. Д. Маханева подчёркивает, что синергия усилий ДОУ и родителей — единственный путь к воспитанию гармоничной личности. Традиции воскресных обедов, чтение книг перед сном, рассказы бабушек создают ту плодородную почву, на которой растут семена гражданской ответственности [3, с. 67].

Формирование патриота — это ювелирная работа по созданию эмоциональных якорей. Процесс не терпит формализма и сводится не к номенклатуре дат, а к воспитанию эмпатии и сопричастности.

Эффективность данной деятельности гарантируется триединством условий: органичным вплетением темы во все виды детской деятельности согласно ФГОС ДО, насыщенностью развивающей среды и профессиональным ростом самого педагога.

Воспитатель должен быть носителем той культуры, которую транслирует. Только искренняя личная увлечённость наставника способна зажечь в душе ребёнка огонь интереса к Отечеству, который спустя годы превратится в осознанную гражданскую ответственность и твёрдые жизненные принципы.

Литература:

1. Жуковская Р. И. Родной край. — М.: Просвещение, 1990. — 176 с.
2. Алешина Н. В. Патриотическое воспитание дошкольников. — М.: ЦГЛ, 2005. — 256 с.

3. Маханева М. Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: Пособие для реализации государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». — М.: АРКТИ, 2005. — 72 с.
4. Кондрыкинская Л. А. С чего начинается Родина? Опыт работы по патриотическому воспитанию в ДОУ. — М.: Сфера, 2005. — 192 с.
5. Новицкая М. Ю. Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду. — М.: Линка-Пресс, 2003. — 200 с.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Композиция акробатического танца: проблема несбалансированности спортивных и хореографических элементов

Запекина Лариса Ивановна, педагог дополнительного образования, судья второй категории по акробатическому танцу
Северо-Западная танцевальная организация (г. Санкт-Петербург)

В статье рассмотрена проблема несбалансированности спортивных (акробатики и гимнастики) и хореографических элементов в композиции акробатического танца, развиваемого Общероссийской танцевальной организацией. Используя метод опроса педагогов акробатического танца, определяется оптимальное соотношение между элементами хореографии и акробатики, в контексте современных тенденций развития акробатического танца. Анализ результатов опроса показал, что относительно большинство педагогов высказывается за композицию акробатического танца, состоящую в равных пропорциях и из элементов хореографии, и из элементов акробатики и гимнастики. Решением проблемы несбалансированности спортивных и хореографических элементов может стать внесение изменений в действующие Правила по акробатическому танцу Общероссийской танцевальной организации.

Ключевые слова: акробатический танец, композиция, хореография, акробатика, спортивный танец.

Акробатический танец — это танец, сочетающий в себе элементы хореографии с акробатическими и гимнастическими элементами.

Появление акробатического танца относят к началу XX века, когда он возник в США и Канаде как элемент водевиля. На сегодняшний день акробатический танец активно развивается Международной танцевальной организацией (IDO) и Общероссийской танцевальной организацией (ОРТО). В России «колыбелью» акробатического танца является Санкт-Петербург. Именно там в 2003 году прошли первые соревнования по акробатическому танцу при поддержке Санкт-Петербургской Федерации спортивного и эстрадного танца. Быстрое развитие акробатического танца привело к тому, что в 2007 году он был включен в программу соревнований Всемирной танцевальной олимпиады, проводимой Общероссийской танцевальной организацией (ОРТО) в Москве. Под эгидой ОРТО, начиная с 2011, года проходят соревнования, чемпионаты, первенства регионов России по акробатическому танцу.

Композиция акробатического танца строится на основе танцевальных связок, элементов акробатики и гимнастики. Это закреплено в Правилах IDO по акробатическому танцу, а также в Правилах, разработанных Комитетом по акробатическому танцу ОРТО [1]. Поскольку Общероссийская танцевальная организация (ОРТО) входит в состав Международной танцевальной организации (IDO), Правила ОРТО по акробатическому танцу в целом соответствуют Правилам IDO, однако

имеют некоторые особенности. Например, в российских правилах подробно представлен набор элементов акробатики и гимнастики, который необходимо учитывать при составлении композиции по акробатическому танцу, в зависимости от уровня мастерства танцора. Что касается построения акробатического танца, то в Правилах IDO прямо прописано, что танец и акробатика должны быть в одинаковой пропорции (примерно пополам): «... Dance and Acrobatics should be in the same proportion (approximately half and half)» [2]. Однако в Правилах ОРТО эта пропорция не обозначается, а лишь указывается обязательность наличия в композиции «не менее двух танцевальных связок».

В последние годы опубликован ряд статей, посвящённых использованию элементов акробатики и гимнастики в хореографии (Артёмюкова Н. В., Ершова О. В., Жмыхова А. Ю., Пегасова А. А., Шишкина Ю. П. и др.) [3; 4; 5; 6]. В то же время, автору статьи не известны отечественные исследования, предметом которых являлся бы анализ композиции акробатического танца, как танцевального направления ОРТО.

Год от года количество участников соревнований по акробатическому танцу увеличивается. Танцевальные композиции характеризуются многообразием и зрелищностью. При этом, как показывает собственный судейский опыт автора данной статьи, в некоторых композициях преобладают элементы акробатики и гимнастики, а танцевальные связки отсутствуют или представлены минимально. И наоборот, существуют композиции, в которых

доминируют танцевальные связки, но слабо представлен базовый набор элементов акробатики и гимнастики. Оба этих полярных случая, даже если они формально соответствуют Правилам ОРТО, интуитивно ощущаются как дисбаланс, противоречащий самой природе акробатического танца. В связи с этим, возникает вопрос: как сами педагоги акробатического танца видят дальнейшее развитие своего танцевального направления? Остается ли акробатический танец прежде всего танцем, либо движется в сторону спорта? Таким образом, *предметом* данного исследования выступают представления педагогов акробатического танца об оптимальной композиции своего танцевального направления. *Цель* исследования — определить оптимальное соотношение между элементами хореографии и акробатики, в контексте современных тенденций развития акробатического танца.

В ходе исследования были использованы *методы: анализа и обобщения литературных источников*, а также *опроса* (для уточнения представлений педагогов об оптимальном построении композиции акробатического танца).

Опрос был проведён в феврале 2026 года, в нём приняли участие 85 педагогов (тренеров) акробатического танца, работающих в системе Общероссийской танцевальной организации. Для проведения опроса использовалась электронная форма. Участникам опроса было предложено выбрать один из вариантов ответа на вопрос: «Какое соотношение элементов хореографии (X) и элементов акробатики (A) должно быть в акробатическом танце?» (См. рис 1)

Опрос показал, что относительное большинство педагогов (42 чел., или 49 %) отдали свой голос за вариант «50 (A) на 50 (X)». Таким образом, среди практиков, работающих в системе ОРТО, преобладает мнение о том, что композиция акробатического танца должна гармонично и в равных пропорциях состоять и из элементов хореографии, и из элементов акробатики.

Второе место в опросе занял вариант «70 (A) на 30 (X)», за него отдали голос 32 респондента (чуть больше трети

опрошенных). По существу, это мнение о том, что акробатический танец — это прежде всего спорт, и лишь во вторую очередь танец.

На третьем месте — сторонники ответа «70 (X) на 30 (A)», по мнению которых, хореография должна преобладать над элементами акробатики (9 респондентов, или 10,5 %).

Кроме того, два респондента выбрали вариант «Другое». Один из них предложил вариант, что преобладание хореографии должно быть в танцевальной композиции у начинающих, а при переходе танцора на другой уровень мастерства, в композиции должны преобладать элементы акробатики (70 (A) на 30 (X)). По мнению ещё одного педагога, композиция должна соответствовать действующим правилам, по которым обязательно наличие не менее 10 элементов акробатики и гимнастики, а также две танцевальные связки по 8 счетов.

Таким образом, большинство педагогов видят композицию акробатического танца как гармоничное, сбалансированное сочетание элементов хореографии и акробатики. Однако, как уже отмечалось, на соревнованиях по акробатическому танцу не так уж редко встречаются номера, для которых характерен тот или иной дисбаланс хореографических и спортивных элементов. Здесь есть определённый риск: доминирование акробатических и гимнастических элементов в акробатическом танце означает его дрейф в сторону таких видов спорта как спортивная гимнастика и акробатика.

С другой стороны, в понятии акробатический танец, смысловой фокус заключен именно в слове танец. А танец в широком плане строится на выразительности ритмического движения и пластики человеческого тела. На взгляд автора, необходимо сохранить уникальность акробатического танца: танцор усиливает зрелищную сторону своего выступления, одновременно раскрывая собственную уникальность, используя спецэффекты, характерные для акробатики, гимнастики.

Возможно, что композиционная сбалансированность в акробатическом танце, учитывая мнения большинства

Какое соотношение элементов хореографии (X) и элементов акробатики (A) должно быть в акробатическом танце? Выберите 1 вариант.

85 ответов

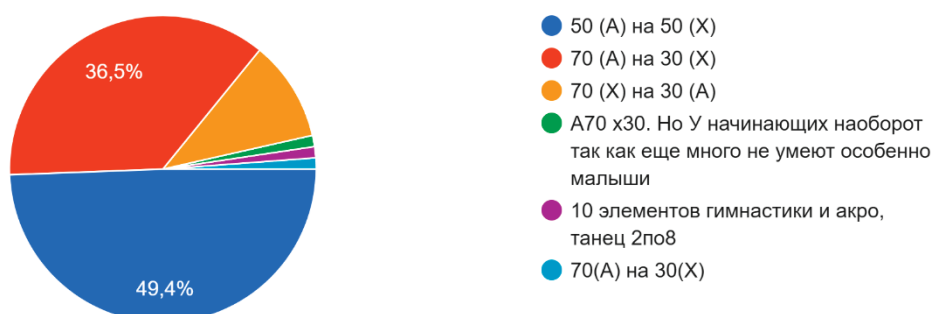


Рис. 1. Результаты опроса

педагогов, участвовавших в опросе, может быть достигнута путем внесения изменений в Правила по акробатическому танцу ОРТО. Так, например, увеличив количе-

ство обязательных танцевальных связок в списке базовых элементов акробатического танца, возможно композиционно сбалансировать танцевальные номера.

Литература:

1. Правила ОРТО по акробатическому танцу.- Текст: электронный//Общероссийская танцевальная организация: официальный сайт. 2022. URL: https://ortodance.ru/pravila-orto-po-disciplinam/article_post/1-15-1-pravila-orto-po-akrobaticheskomu-tancu (дата обращения 15.07.2026)
2. Правила IDO по акробатическому танцу.- Текст: электронный// International Dance Organization: официальный сайт. 2026. URL: <https://www.ido-dance.com/files/ido/downloads/2026/2026-IDO-Dance-Sports-Rules-and-Regulations.pdf> (дата обращения 15.07.2026)
3. Артёменкова Н. В., Ершова О. В. Спортивный танец — определение понятия танцевальной дисциплины в сфере хореографического образования, общие черты и различия с танцевальным спортом//Вестник педагогических наук. 2024. № 4. С. 239–244
4. Шишкина Ю. П., Жмыхова А. Ю., Гладенкова В. П., Лобанова Ю. О. Использование акробатической подготовки в танцевальных программах.- Текст: электронный//Современные проблемы науки и образования. 2019. № 5. URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2019/5/29181.pdf> (дата обращения 14.07.2026)
5. Пегасова А. А. Изучение базовых акробатических элементов в современной хореографии // Актуальные исследования. 2025. № 24 (259). Ч. IV. С. 37–39.
6. Шишкина Ю. П. Использование акробатической подготовки в танцевальных программах // Наука и образование. 2019. № 4. С. 47–58.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Эстетическое восприятие как форма воздействия литературы на человека (на примере «Собора Парижской Богоматери» Виктора Гюго и «Портрета Дориана Грея» Оскара Уайльда)

Велиханова Эльнора Алексеевна, студент

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (г. Ташкент, Узбекистан)

В статье рассматривается влияние литературы на эстетическое восприятие человека и общества. На примере творчества Виктора Гюго и Оскара Уайльда исследуется воздействие эстетических взглядов автора на текст и читателя. Особое внимание уделяется проблеме соотношения эстетического и нравственного влияния литературы. В результате делается вывод о том, что литература способна изменить эстетические взгляды читателя и общества, однако изменения не всегда приводят к преобразованию нравственных качеств личности.

Ключевые слова: автор, Виктор Гюго, литература, Оскар Уайльд, художественный текст, читатель, эстетическое восприятие.

Художественная литература выполняет воспитательную функцию, формируя представления человека о добре, морали и красоте. Во многих произведениях подчёркивается мысль о том, что внутренний мир важнее внешности. Однако литература способна не только разрушать стереотипы, но и формировать эстетические идеалы, влияя на мировоззрение и мышление читателя через художественное воздействие. Но может ли литература воздействовать на самого автора и как, наоборот, мировоззрение автора влияет на текст?

Этот вопрос остаётся актуальным, поскольку взаимосвязь между личностью писателя и его произведением изучена недостаточно. Рассмотреть эту проблему можно на примере творчества Виктора Гюго и Оскара Уайльда — писателей, обладавших противоположными эстетическими взглядами. Сопоставление их произведений с их биографиями позволяет проследить, как мировоззрение, образ жизни и представления о прекрасном влияют на текст, на читателя, а также на самого автора.

«Когда человек в искусстве, его нет в жизни, и обратно. Нет между ними единства и взаимопроникновения внутреннего в единстве личности» [1, с. 5]. Но существует ли эта параллель на самом деле? Насколько сильно литература способна изменить представление человека о внешней и внутренней красоте? Может ли эстетика художественного образа влиять на восприятие личности и формировать отношение общества к человеку? Как воздействует литература на авторов и на читателей? Чтобы

найти ответы на эти вопросы, обратимся к произведениям, где поднимается проблема красоты.

Виктор Гюго в романе «Собор Парижской Богоматери» показывает трагическое противостояние внешней и внутренней красоты. Через образы Эсмеральды и Квазимодо автор раскрывает проблему человеческого восприятия: внешняя красота вызывает восхищение общества, тогда как физическое уродство становится причиной страха, осуждения и отвержения. В. А. Суханов, рассматривая образы героев романа, обращает внимание на «символику имён» [9, с. 88]. Имя Эсмеральда означает «изумруд» [4, с. 368], что подчёркивает не только внешнюю привлекательность героини, но и её редкость, ценность в глазах окружающих. Имя Квазимодо происходит от латинского *quasi modo* — «как будто», «нечто неполное», что символически отражает его «неполноту» в восприятии общества, где внешность становится причиной отчуждения. Однако имя несёт и скрытый смысл: воспитатель дал его мальчику по начальной строке католического гимна *Quasi modo geniti infantes* — «как новорождённые младенцы». Таким образом, душа Квазимодо остаётся чистой и невинной, несмотря на устрашающую внешность.

Иной подход мы видим у Оскара Уайльда. В романе «Портрет Дориана Грея» он показывает власть красоты над человеком и обществом. Внешняя привлекательность Дориана становится не только источником восхищения, но и причиной духовного разрушения героя. Автор демонстрирует, как стремление сохранить внешнюю кра-

соту приводит к утрате нравственности и внутренней гармонии. Красота в этом произведении предстаёт не как дар, а как искушение, за которое человек расплачивается собственной душой.

Но насколько сильно литература может воздействовать на читателя в реальной жизни? Ответ на этот вопрос даёт всё тот же Виктор Гюго. Собор Парижской Богоматери хотели снести несколько раз, но наиболее серьёзная угроза возникла в 1830-е годы из-за ветхости здания. Ранее, во время Французской революции конца XVIII века, его также планировали уничтожить как символ монархии. Однако Гюго своим произведением не только устранил угрозу сноса, но и подарил миру новый, заново открытый собор.

К началу XIX века судьба великого готического собора висела на волоске. Во время Великой французской революции Нотр-Дам подвергся настоящему разгрому: толпы революционно настроенных граждан изувечили изображения монархов, статуи на фасаде были разбиты, витражи выбиты, здание пришло в упадок. Хотя десять лет спустя собор вернули церкви, о полноценной реставрации не было и речи. Более того, в 1820-е годы всерьёз обсуждался вопрос о сносе или, в лучшем случае, о «модернизации» — перестройке в духе классицизма, что означало бы полное уничтожение готического облика. Средневековая архитектура котиновалась невысоко: французы XVIII–XIX веков считали подобные строения нелепыми, безобразными, уродующими облик столицы. Даже Наполеон с трудом перенёс церемонию своей коронации в соборе, который казался ему уродливым, хотя к торжеству здание подкрасили и даже поставили новые двери [7, с. 2].

Если провести символическую параллель, то Квазимодо вполне можно сопоставить с собором: из-за устрашающего готического облика люди хотели снести здание, так же как из-за внешности общество отвергло самого звонаря. Виктор Гюго ломает стереотипы своим произведением, заставляя общество переменить взгляды: страшное готическое превращается в прекрасное. Образ собора предстаёт как полноправное действующее лицо романа.

Сам замысел романа родился из случайной находки. Осматривая Собор Парижской Богоматери или, выражаясь точнее, обследуя его, Гюго обнаружил в тёмном закоулке одной из башен вырезанное на стене слово: «ΑΝΑΓΚΗ» (что означает рок, судьба). Эти греческие буквы, потемневшие от времени и глубоко врезанные в камень, некие свойственные готическому письму признаки, запечатлённые в форме и расположении букв, как бы указывающие на то, что начертаны они были рукой человека средневековья, — и в особенности мрачный и роковой смысл, в них заключавшийся, глубоко поразили автора. Именно это слово и породило книгу [5, с. 1].

Роман вызвал такой общественный резонанс, что правительство Франции было вынуждено отреагировать. В 1830-е годы был создан Комитет по реставрации собора, обращение которого подписали видные деятели культуры. Начался сбор пожертвований. В 1841 году по спе-

циальному правительственному постановлению началась капитальная реставрация под руководством архитектора Эжена Виолле-ле-Дюка — знатока средневекового искусства, который смог вдохнуть новую жизнь в историческое сооружение. Реставрация растянулась почти на четверть века. Виолле-ле-Дюк не просто укрепил здание, но и воссоздал собор максимально приближенным к его первоначальному облику, восстановил разрушенные статуи. 31 мая 1864 года обновлённый Собор Парижской Богоматери был вновь освящён местным архиепископом [7, с. 8].

Этот случай доказывает, что литература способна влиять на эстетическое восприятие общества и заставить его переосмыслить представления о прекрасном. Виктор Гюго рассматривал слово как мощное средство общественного воздействия. В своих произведениях и публичных выступлениях писатель затрагивал политические и социальные проблемы, а его творчество оказало значительное влияние на общественное сознание. Для Гюго литература стала не просто искусством, но и своеобразным оружием слова.

Следовательно, художественное слово нередко становилось причиной общественных перемен, влияя на взгляды и сознание людей. Литература способна не только разрушать, но и сохранять культурное наследие. После выхода романа читатели начали переосмысливать понятие прекрасного. Но что вообще подразумевается под термином «красота»?

«Красота» — это эстетическая категория, связанная с гармонией, совершенством и способностью вызывать эстетическое наслаждение. «Красота в искусстве — это прекрасное представление о вещи» [6, с. 34]. Однако восприятие красоты субъективно, поскольку каждый человек понимает прекрасное по-своему. Изучаемые нами авторы тоже расходились в этом вопросе. Виктор Гюго подчёркивал нравственное превосходство внутренней красоты над внешней. Знаменитая цитата из его романа «Отверженные» — «симметрия — это скука, а скука — сущность печали» [3, с. 267] — отражает отрицание холодного идеала совершенства и стремление увидеть красоту в индивидуальности.

Оскар Уайльд, напротив, возводил красоту в высшую эстетическую ценность. В романе «Портрет Дориана Грея» идеи эстетизма раскрываются через образ лорда Генри Уоттона, утверждающего: «Единственный способ избавиться от искушения — это поддаться ему», «Красота — это форма гения», «Красота — разновидность таланта, более того, она превышает таланта, поскольку не нуждается в разъяснении» и «Красота не подлежит сомнению» [2, с. 31]. Через эти высказывания автор показывает красоту как силу, способную управлять человеком.

Если проводить параллель между автором и героем, как это делал Бахтин, то можно разглядеть некоторые черты автора у героя, но это не делает их одним человеком. Конечно, иногда имеет место непосредственное вложение автором своих мыслей в уста героя с точки зрения их теоретической или этической (политической, социальной)

значимости, для убеждения в их истинности и для пропаганды» [1, с. 12].

Рассмотрим образ главного героя романа — Дориана Грея — и личность самого автора, Оскара Уайльда. Отношение Дориана к собственной внешности раскрывается через его речь и внутренние переживания: «Когда я обнаружу, что начал стареть, я себя убью»; «Я завидую всему, чья красота не умирает» [2, с. 40]. Эти фразы подчёркивают страх героя перед утратой молодости и показывают его зависимость от внешней красоты. Желание Дориана сохранить вечную молодость исполняется: «О, вот бы только могло быть наоборот! Пусть бы менялся портрет, а я всегда оставался таким, как сейчас!» [2, с. 40]. С этого момента портрет становится отражением души героя: внешне Дориан остаётся молодым и красивым, однако его внутренний мир постепенно разрушается, а портрет приобретает всё более уродливые черты. Автор показывает разрушительную силу культа внешней красоты.

Оскар Уайльд считал, что красота — единственное, за что стоит бороться. Увлечение эстетизмом и стремление превратить жизнь в искусство нашли отражение как в произведении, так и в судьбе самого писателя. Личность молодого лорда Альфреда Брюса Дугласа, известного как Бози, очаровала Уайльда своей красотой. Немаловажная деталь: внешнее Дориан Грей схож по описанию с лордом Альфредом Дугласом. Любовная связь Уайльда и молодого лорда привела к скандалу, а затем и к аресту писателя (об этом автор подробно рассказывает в произведении «De Profundis» — в переводе с лат. «Из глубин»). Во время суда Уайльд произнёс фразу, после которой оказался в центре осуждения: когда судья спросил об интимных связях с молодыми людьми простого или более низкого происхождения, Уайльд ответил, что они не настолько красивы, чтобы между ними было что-то интимное [8, с. 120]. Эта фраза подчёркивает близость эстетических взглядов автора и его героя. То есть Уайльд, как и Дориан,

ставит внешнюю красоту во главу угла. Автор отражает собственное эстетическое восприятие через образ Дориана Грея. Даже после заключения и общественного осуждения Уайльд продолжал утверждать, что красота остаётся одной из главных ценностей человеческой жизни.

Стоит также отметить, что именно роман «Портрет Дориана Грея» натолкнул отца Бози — Джона Шолто Дугласа — на мысль об обвинении против Оскара Уайльда. Так литература повлияла на личную жизнь писателя: роман подарил ему славу, но также стал аргументом против него самого.

Итак, несмотря на то что Виктор Гюго и Оскар Уайльд принадлежат к разным эстетическим направлениям, оба считали красоту силой. Первый видел в ней разрушительное начало, второй — власть над другими людьми. Но литература не ставит одно выше другого: она отражает реальную действительность такой, какая она есть. Литература становится зеркалом для читателей, но не всегда меняет их взгляды напрямую.

Виктор Гюго сумел изменить взгляд общества на готическую архитектуру, превратив отвергаемое и «уродливое» в предмет восхищения, однако общественное восприятие людей с нестандартной внешностью осталось практически неизменным. Оскар Уайльд, воспевая культ красоты, в определённой степени сам стал жертвой эстетических идеалов — подобно своему герою.

Таким образом, красота в литературе не столько воспринимается напрямую, сколько отражает внутренние противоречия общества, предупреждает о разрушительной силе эстетического культа и переосмысливает само понятие прекрасного. Литература может воздействовать не только на читателей, но и на самих авторов, изменяя судьбы многих людей. Автор способен выдвигать свою позицию с помощью слова и влиять на аудиторию. Литература может быть сильным оружием — как во имя добра, так и во зло.

Литература:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества — М., 1979. — 424 с.
2. Уайльд О. Портрет Дориана Грея — М., 2015. — 319 с.
3. Гюго В. Отверженные — М., 2015. — 978 с.
4. Суперанская А. В. Современный словарь имен собственных: Сравнение. Происхождение. Написание. — М., 2005. — 384 с.
5. Гюго В. Собор Парижской Богоматери — М., 1988. — 590 с.
6. Николюкин А. Н. Литературная энциклопедия терминов и понятий — М., 2001. — 669 с.
7. Ланина С. Роман как приговор и спасение: 195 лет «Собору Парижской Богоматери» Виктора Гюго / С. Ланина // Эгоист. — 2026. — URL: <https://egoistmag.ru/article/roman-kak-prigovor-i-spasenie-195-let-soboru-parizhskoy-bogomateri-viktora-gyugo> (дата обращения: 20.07.2026)
8. Элман Р. Оскар Уайльд: Биография — М., 2000. — 688 с.
9. Суханов В. А. Романтические имена-символы в романе Виктора Гюго «Собор Парижской Богоматери» // Ташкентский литературоведческий форум — 2024: Материалы республиканской научно-практической конференции. — Ташкент, 2025. — С. 88–91.

Место легенды в системе несказочной прозы

Маткурбонова Вероника Станиславовна, преподаватель
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (г. Ташкент, Узбекистан)

Данная статья посвящена вопросу жанровых границ фольклорной легенды, природе ее происхождения и особенностям поэтики.

Ключевые слова: несказочная проза, легенда, мотив чуда, христианская традиция, сказка, жанр, предание, сюжет.

Несказочная проза — это такая форма фольклорного повествования, при которой реципиент в той или иной степени верит услышанному. Фундаментальной основой фольклора является миф — форма осмысления действительности, которую древний человек не ставил под сомнение. С развитием цивилизации необходимость в мифологии стала исчезать и миф трансформировался в более поздние фольклорные жанры, которые в свою очередь, можно разделить на два типа: достоверные (несказочные) и выдуманные (сказочные). Жанровая система несказочной прозы довольно разнообразна: «в нее входят исторические предания, легенды, бывальщины, былички, разного рода рассказы» [6, с. 6]. Кроме того, жанры несказочной прозы могут существовать как в форме рассказа очевидца (меморат), так и в форме пересказа со слов других (фабулат) [10, с. 11]. В современной фольклористике отсутствуют четкие признаки разграничения жанров в рамках несказочной прозы. Один и тот же текст разные исследователи могут относить к разным жанрам. В данной статье мы постараемся выделить ключевые жанровые особенности фольклорной легенды и обозначить ее границы с другими жанрами.

По мнению К. В. Чистова, легенда представляет собой устный рассказ социально-утопического характера, «повествующим о событиях или явлениях, которые воспринимались исполнителями как продолжающиеся в современности» [10, с. 6].

В отличие от предания, сюжет которого разворачивается всегда в прошлом, легенда рассказывает о том, что было, есть и будет. Объясняется это тем, что в легендах движущей силой сюжета являются высшие силы, связанные с религией. «И хотя действие в легендах разворачивается в реальной обстановке, за поступками и движениями людей стоит высшая божественная сила, которая направляет события, меняет их ход, определяет человеческие судьбы» [9, с. 252].

Кульминацией легенды всегда становится чудо. Мотив чуда в предании и в легенде понимается по-разному. Для предания мотив чуда не является сюжетообразующим, но может присутствовать в отдельно взятых текстах. Само явление чудесного при этом воспринимается как нечто необыкновенное, не соответствующее норме. В легенде мотив чуда центральный и всегда связан с божественным вмешательством. Здесь чудо воспринимается как неожиданное спасение, избавление от всех невзгод.

Еще одной отличительной особенностью легенды от предания, является способ изображения действитель-

ности. Если в предании важно передать социальную сторону (политическое устройство, быт, родственные отношения и т. д.), то в легендах больше внимания уделяется духовной составляющей — морально-религиозные тенденции выходят на первый план.

В. К. Соколова разграничивает предания и исторические легенды, в которых также действующим персонажем является историческое лицо. В исторических легендах подчеркивается, что за исход событий отвечают высшие силы. Исторические легенды имеют более развернутый сюжет, нежели предания. Поскольку в них важен не сам факт произошедшего, а цепь событий, объясняющая происхождение чуда и последствия чудесного. «Сюжеты их являются целиком вымыслом и не содержат никакого исторического ядра, единственная историческая реальность в них — имя героя» [9, с. 271].

Легенда непосредственно связана с христианством и основной ее функцией является распространение религиозных идей посредством народного осмысления, «порой даже совсем не на церковный манер» [1, с. 16].

Э. В. Померанцева утверждает, что в легенде в первую очередь важен дидактизм. «Легенда же, сообщая необыкновенный факт, стремится поучать; идеализируя своих героев, призывая подражать им, она утверждает их святость, подвижничество или героизм» [6, с. 12]. Основным методом изображения героя в легенде является идеализация. Несмотря на то что «в основе легенды всегда лежит сообщение о чудесном, сверхъестественном» [5, с. 11], персонаж воспринимается как типический в рамках данного жанра.

Л. Г. Бараг расширяет определение легенды, усматривая в ней не только религиозный, но и мифологический контекст. Он подчеркивает, что в легенде могут описываться как события, связанные с божественными силами, так и «события, относящиеся к явлениям неживой природы или к миру растений животных (людей, племен, народов) и отдельных личностей» [2, с. 128–129].

В. Я. Пропп определяет легенду как рассказ, «содержание которого прямо или косвенно связано с господствующей религией» [7, с. 271].

Рассуждая о происхождении легенды С. В. Селиванова приходит к выводу о том, что данный жанр соединяет в себе три формы осмысления действительности: мифологические представления, волшебную сказку и христианскую культуру. Легенда как жанр возникла именно в христианской культуре, однако в ней через призму хри-

стианской традиции отражаются и мифологические представления народа. Взаимодействие легенды со сказкой происходит посредством «заимствований сказочных сюжетов и мотивов» [8, с. 168]. При этом цепь событий в легенде не играет ключевую роль, как в сказке. Если вариативность сказки влияет на изменение сюжета, то вариативность легенды определяет дидактическую составляющую. Задача легенды — донести до слушателя определенное нравственное правило, продиктованное культурно-историческим контекстом. «Но в отличие от житийного повествования легенда не настаивает на морали, а демонстрирует истинно народное, коллективное восприятие религиозных догм и абстракций христианства» [8, с. 170].

Как уже было сказано, сюжетобразующим элементом для легенды является событие чуда, при этом совершенно неважно, кто именно является действующим лицом рассказа, поскольку любой из них выполняет одну и ту же функцию — «продемонстрировать основные по-

ложения морали, научить правильному христианскому поведению» [8, с. 174]. Время в легенде всегда стремится к вечности. Даже если мы можем примерно представить, о какой эпохе идет речь, описываемая ситуация будет актуальна и в современности. Пространство же четко разграничено на земное и небесное (вечное).

Н. А. Криничная рассматривает легенду как жанровую разновидность мифологической прозы, наряду с быличкой и бывальщиной [4, с. 12].

Таким образом, фольклорная легенда — это жанр несказочной мифологической прозы, имеющий ряд следующих особенностей:

- религиозно-мифологическую основу сюжета;
- нравственно-дидактическое идейное содержание;
- особую систему персонажей, для которой обязательно наличие божественных героев;
- двоемирие как основу пространственной организации текста.

Литература:

1. Аникин В. П. Художественное творчество в жанрах несказочной прозы. — В кн.: Русский фольклор. Т. 13. Русская народная проза. — Л., 1972. — 317 с.
2. Бараг Л. Г. Легенда// Восточнославянский фольклор. Словарь научной и народной терминологии. — Минск, 1993. — 478 с.
3. Криничная Н. А. Русская народная мифологическая проза: истоки и полисемантизм образов: в 3-х т. Т. 1: Былички, бывальщины, легенды, поверья о духах-«хозяевах» / Н. А. Криничная. — СПб.: Наука, 2001. — 576 с.
4. Криничная Н. А. Русская народная историческая проза: Вопросы генезиса и структуры / Н. А. Криничная. — Ленинград: Наука, 1987. — 235 с.
5. Померанцева Э. В. Мифологические персонажи в русском фольклоре. — М.: Наука, 1975. — 194 с.
6. Пропп В. Я. Поэтика фольклора: Собрание трудов / В. Я. Пропп. — М.: Лабиринт, 1998. — 352 с.
7. Селиванова С. В. Народная русская легенда// Русский фольклор XXX. — Санкт-Петербург: Наука, 1999. — 568 с.
8. Соколова В. К. Русские исторические предания. — М.: Наука, 1970. — 287 с.
9. Чистов К. В. Русские народные социально-утопические легенды XVII–XIX вв. / К. В. Чистов. — М.: Наука, 1967. — 342 с.

ФИЛОСОФИЯ

Киберготика и познание: анализ непрозрачности современных научных моделей через призму философии Ника Лэнда

Попов Андрей Дмитриевич, студент
Омский государственный технический университет

Ранее наука исходила из презумпции прозрачности: знание фундаментальных законов системы с необходимостью влечёт за собой понимание её поведения. Современная наука — от биологии до теории искусственного интеллекта — сталкивается с радикальным разрывом между этими регистрами. Мы располагаем точными уравнениями, но поведение описываемых ими систем ускользает от содержательной интерпретации. В статье этот разрыв концептуализируется с опорой на «тёмную» философию Ника Лэнда.

Ключевые слова: эпистемология, интерпретация, современная наука, искусственный интеллект, Ник Лэнд.

Введение

Лапласовский демон, соединяющий в формуле и прошлое и будущее Вселенной, остается символом эпистемологического оптимизма [1]. То есть знать законы — значит понимать систему. Не было разрывов между интерпретацией (понимание, почему наблюдается то или иное поведение системы) и объектом познания.

Сегодня ситуация другая. Наука знает уравнения, управляющие обучением нейросетей, понимает движущие силы белкового фолдинга, формулы квантовой механики. Но знание этих законов всё чаще не дает интерпретации, содержательного, понятного понимания того, что происходит внутри системы.

Этот эпистемический разрыв отличается от недостатка методов исследования. Он указывает на нечто более глубокое.

Ник Лэнд, читая платоновский миф о пещере через Батая, предлагает ключ: прямой взгляд на Солнце-Истину не ведет к озарению. Там, где Просвещение искало свет, Лэнд находит ослепляющий избыток, за которым следует темнота.

Основная часть

В работе «Проклятие солнца» Ник Лэнд через призму философии Жоржа Батая анализирует платоновский миф о пещере [2]. Для Платона выход из пещеры, взгляд на солнце вместо теней на стенах пещеры — это благо. Солнце здесь играет роль истины. Смотреть на солнце без каких-либо преград, экранов, искусственных сред — это мечта европейского Просвещения, желание видеть настоящую, ничем не замутнённую истину.

Лэнд и Батай предостерегают — прямой взгляд на солнце опасен. Они видят «тёмную сторону» солнца — солнце не как свет истины, а как самосгорание и расточительность.

«От второго солнца — солнца проклятия — нам достается не освещение, а болезнь, потому как на любое его расточительство мы обречены ответить таким же расточительством», — пишет Лэнд [2].

В эпоху классической науки «прямой взгляд» считался дорогой к истинному знанию. Так, Лаплас в работе «Опыт философии теории вероятностей» пишет:

«Уму, которому были бы известны для какого-либо данного момента все силы, одушевляющие природу, и относительное положение всех ее составных частей, если бы вдобавок он оказался достаточно обширным, чтобы подчинить эти данные анализу, обнял бы в одной формуле движения величайших тел вселенной наравне с движениями легчайших атомов: не осталось бы ничего, что было бы для него недостоверно, и будущее, так же как и прошлое, предстало бы перед его взором» [1].

Таким образом, для Лапласа знание исходных условий и способность к их анализу означают понимание как прошлого, так и будущего Вселенной. Однако современная наука сталкивается с ситуациями, когда способность к анализу оказывается двойственной: при знании законов, управляющих некоторой системой, отсутствует возможность к интерпретации её поведения.

Под знанием будем понимать абстрактные законы, управляющие системой, и начальные условия, под интерпретацией — возможность редуцировать поведение системы до логической схемы, доступной для ясного понимания человеческим разумом.

Ситуацию, когда наличие знания не даёт интерпретации либо такая интерпретация ограничена, будем называть эпистемическим разрывом.

Приведём примеры таких систем. Одной из областей знания, где эпистемический разрыв выражен сильнее всего, является искусственный интеллект. Процесс обучения большой языковой модели (LLM) и генерации текста описывается формулами, а всё поведение модели управляется параметрами — огромным набором чисел, для современных LLM иногда достигающим нескольких триллионов.

Однако интерпретация поведения LLM: почему при данном запросе модель нарушает правила безопасности? где среди триллионов параметров хранится конкретный факт? — остаётся сложной научной задачей, в которой не достигнуты решительные успехи.

Вспомним аналогию с солнцем. Непосредственному наблюдению доступен текст, созданный LLM, но это похоже на тени в платоновской пещере, поскольку сложность и многообразие внутренних состояний модели оказываются редуцированы к некоторому конечному результату, не отражающему всей динамики языковой модели. Стоит попытаться установить связь между этим текстом и «внутренностями» модели, как мы приходим к необходимости «взгляда на солнце» — изучению огромного набора чисел, который ни о чём не говорит.

Взгляд на солнце неизбежно заставляет зажмуриться, и остаётся только темнота. Исчерпывающая интерпретация системы оказывается крайне сложной задачей даже с учётом полного понимания законов, которые ею руководят, и начальных условий (параметров).

Обратимся к работе Ника Лэнда «Meltdown»:

«It [имеется в виду ИИ] breaks out nonlocally across intelligent networks that are technical but no longer technological, since they elude both theory dependency and behavioural predictability» [4].

В этом фрагменте заметно различие между технологическим (technological) и техническим (technical). Причём оно заключается в том, что техническое не имеет зависимости от теории (theory dependency) и не обладает поведенческой предсказуемостью (behavioural predictability).

Соответственно, технологическое следует рассматривать как системы, подчиняющиеся теории и имеющие предсказуемое поведение.

Литература:

1. Лаплас, П. Опыт философии теории вероятностей (Essai philosophique sur les probabilités): популярное изложение основ теории вероятностей и ее приложений / П. Лаплас. — М.: Типо-литогр. Т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1908. — Текст: непосредственный.
2. Лэнд, Н. Проклятие солнца / Н. Лэнд. — Текст: непосредственный // Логос. — 2019. — № Т. 29, № 4. — С. С. 69–78.
3. Land, N. Machinic desire / N. Land. — Текст: непосредственный // Textual Practice. — 1993. — № Vol. 7, № 3. — С. 471–482.
4. Land, N. Meltdown / N. Land. — Текст: электронный // allpoetry.com: [сайт]. — URL: <https://allpoetry.com/poem/14655726-Meltdown-by-Nick-Land> (дата обращения: 01.08.2026).

Несмотря на то что Лэнд применяет дихотомию технологического и технического не к самому ИИ, а к неким интеллектуальным сетям (intelligent networks), можно заметить, что современный ИИ является в значительной степени не технологическим, а техническим.

Обратимся к идее из текста Лэнда «Machinic Desire»:

«Thought is a function of the real, something that matter can do» [3].

Мысль (как человеческая, так и текст, созданный LLM) можно рассматривать как функцию материи — биологической или машинной. Но функция — только «тень» материи.

Также отметим, что ИИ является ярким примером того, как не естественная, а созданная человеком система создаёт эпистемический разрыв.

С другой стороны, естественные науки так же изучают проблемы, к которым применима идея эпистемического разрыва.

В качестве примера приведём сворачивание (фолдинг) белков. Известно, что аминокислотная последовательность определяет трёхмерную структуру белка, равно как известны движущие силы этого процесса, однако траектория сворачивания белков не выводится напрямую из фундаментальных законов.

Наука полагается на результаты экспериментов и на нейросеть AlphaFold, чтобы изучать трёхмерную структуру белков. Таким образом, возникают два чёрных ящика: биологический и машинный, причём поведение обоих крайне сложно интерпретировать.

Интерпретация процесса сворачивания — это «взгляд на солнце».

Заключение

Эпистемический разрыв следует рассматривать не как методологическую трудность или слабость науки, а скорее как свойство некоторых систем, которое делает их сложными для интерпретации.

Ник Лэнд вводит идею о «чёрном солнце», точно описывающую современное состояние научного знания — она смотрит на реальность сквозь фильтры, экраны и тени, но не может взглянуть на неё напрямую, потому что прямой взгляд — это темнота, не несущая в себе истины.

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

Модернизация экономики и создание условий для позитивного социального развития

Рахматов Александр Ахмедович, кандидат политических наук, доцент ВАК, профессор РАЕ
Российская академия естествознания (г. Москва)

Функциональный механизм социального развития России чрезвычайно сложен и многомерен, обусловлен действием многих факторов экономического, социального и психологического, профессионально-образовательного и организационно-управленческого характера. Следует также признать, что в стране не сложилась целостная, теоретически обоснованная и ресурсно-обеспеченная система социальной безопасности и защиты населения, органично сочетающая в себе принцип социальной справедливости с рыночной конкуренцией и борьбой за выживание каждого социального субъекта.

Ключевые слова: социальное развитие, роль государства, рост экономики, отечественный производитель, политика государства.

Modernization of the economy and creation of conditions for positive social development

Rakhmatov Alexander Akhmedovich, candidate of political science, associate professor (Higher Attestation Commission),
professor (Russian Academy of Education)
Russian Academy of Natural Sciences (Moscow)

The functional mechanism of Russia's social development is extremely complex and multidimensional, conditioned by the action of many factors of an economic, social and psychological, professional, educational, organizational and managerial nature. It should also be recognized that the country has not developed an integral, theoretically sound and resource-secured system of social security and protection of the population, organically combining the principle of social justice with market competition and the struggle for the survival of each social entity.

Keywords: social development, the role of the state, economic growth, domestic producer, state policy.

Не проявилась в полной мере роль государства как гаранта социальной защиты населения, не сформировались социальные институты, механизмы стабилизации и регулирования социально-экономических отношений, адекватные условиям переходного периода к зрелому рынку.

В социально-экономическом развитии России современная правительственная политика преследует две основные цели: ускорение экономического роста и сокращение бедности к 2030 году в 3 раза.

И то, и другое требует детального анализа имеющихся возможностей, понимания способов решения поставленных задач, политической воли и использования административного ресурса для влияния на эгоистические интересы сообщества предпринимателей.

Сохранить темпы экономического роста, характерные до 2030 года, достаточно сложно.

Во-первых, низкая нагрузка отечественных производственных мощностей позволяла наращивать выпуск продукции без серьезного увеличения затрат, обновления основных фондов, масштабных инвестиций. Этот источник развития дал свои результаты, но к концу 2022 года практически иссяк.

Во-вторых, временный характер носила благоприятная для отечественного производителя рыночная конъюнктура, связанная с тем, что под влиянием импортозамещающие отрасли получили неожиданный импульс для развития.

В-третьих, финансово-бюджетная политика, производная от цены на нефть, дает позитивные результаты. Однако это не только источник развития, но и фактор риска. Паразитирующий тип экономики, построенный на нефтедолларах, бесперспективен с точки зрения стратегии и опасен для реальной экономики: этот экзотиче-

ский источник может в любой момент обрушить экономику и вызвать шок среди населения после возможного резкого снижения цены на нефть.

Достичь экономического роста можно и при сложившейся ситуации. Нефтедолларовая игла при этом не должна мешать диверсификации экономики, созданию условий для развития малого и среднего бизнеса, оптимизации налоговой политики, приведения в действие рычагов, способных ограничить вывоз капитала (и не только финансового) за рубеж. Особая роль при этом должна отводиться реформе заработной платы, установлению справедливой ренты на невозполнимые природные богатства. В ряде случаев речь может идти об элементарном: о контроле со стороны государства за поступлениями в бюджет. Известно, например, что российско-вьетнамская фирма «Вьетсовпетро» добывает в России 14 млн т нефти и платит налоги в размере около 3 млрд долларов. Остальные фирмы, добывающие 386 млн т нефти, то есть в 27 раз больше, дают в бюджет страны столько же, сколько одна российско-вьетнамская компания.

Экономическая ситуация, по мнению экспертов, позволяет обеспечить экономический рост в среднесрочной перспективе на уровне 5–7 % в год. Однако решающую роль в обеспечении долговременной стратегии роста благосостояния играют не только размеры ВВП и темпы его роста, но и качественная сторона развития экономики.

Ориентация на качественные параметры роста предполагает опережающее развитие наукоемких отраслей. 27 апреля 2023 года Европейский комитет по вопросам социальной сплоченности принял документ под названием «Пересмотренная стратегия социальной сплоченности». «В экономике, которая основана на знаниях, — подчеркивается в «Стратегии», — вложение в развитие человеческих ресурсов является одним из ключевых факторов вложений в будущий экономический рост» (п. 28).

Особая роль в модернизации России, усилении влияния научно-технического прогресса на решение социальных и экономических задач принадлежит фундаментальной и прикладной науке. Приходилось не раз

слышать о том, что на науку в нашей стране сейчас тратятся большие деньги, а она недостаточно эффективна. Напомню: бюджетные затраты на науку составляют в настоящее время 46,2 млрд руб., что в 140 раз меньше научного бюджета США. Конечно, было бы неправильно все проблемы организации научной деятельности объяснять недофинансированием науки. Но и закрывать глаза на то, что важнейшим условием результативной научной деятельности является достаточное ресурсное обеспечение науки и ученых — недопустимо.

Акцент в развитии академической и вузовской науки должен быть сделан не на объемные и затратные показатели, а на качественные параметры теоретических и прикладных результатов. Безусловно, свою лидирующую роль и организационную самостоятельность должна сохранить Российская академия наук и отраслевые академии, являющиеся не только научным, но и культурным достоянием страны.

Среди приоритетных факторов экономической модернизации — ускоренное развитие отраслей, способных стать локомотивами научно-технологического прогресса, прежде всего, — внедрение информационных технологий и биотехнологий. Большую, экономическую социальную, а в конечном счете и политическую роль играет компас инфраструктурных и сервисных отраслей, что позволит обеспечить кардинальное решение жилищной проблемы, высокое качество мобилизации страны. Модернизация экономического комплекса предполагает преодоление многолетнего инвестиционного кризиса и наращивание инвестиционной активности за счет внутренних и внешних источников. Для повышения инновационной активности значение имеет:

- расширение практики рефинансирования коммерческих банков, кредитующих реальный сектор экономики;
- снижение учетной ставки (ставки рефинансирования) до уровня, превышающего нормальную доходность в экономике;
- стимулирование создания финансово-промышленных групп целях оптимизации финансовых потоков.

Литература:

1. Альтерглобализм. Теория и практика «антиглобалистского движения». — М.: Едиториал УРСС, 2021.
2. Барроуз, М. Будущее: рассекречено. Каким будет мир в 2030 году / М. Барроуз. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022.
3. Богатуров, А. Д. Международные отношения России в «новых политических пространствах». Космос. Приполярные зоны. Воздушные и морские пространства. Глобальная информационная сфера / А. Д. Богатуров. — Москва: Наука, 2020.
4. Быков, А. Н. Постсоветское пространство. Стратегии интеграции и новые вызовы глобализации: моногр. / А. Н. Быков. — М.: Алетей, 2022.
5. Бюрократия в современном мире: теория и реалии жизни. — Москва: Машиностроение, 2019.
6. Веселовский, С. Я. Глобализация рынков труда. Динамика. Проблемы. Перспективы: моногр. / С. Я. Веселовский. — М.: Институт научной информации по общественным наукам (ИНИОН) РАН, 2018.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 32 (635) / 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 19.08.2026. Дата выхода в свет: 26.08.2026.

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.