

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

**24** 2025  
ЧАСТЬ VIII

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 24 (575) / 2025

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

*Главный редактор:* Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

*Редакционная коллегия:*

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)  
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук  
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук  
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)  
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук  
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук  
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук  
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук  
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)  
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)  
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук  
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)  
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук  
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук  
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук  
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук  
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук  
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук  
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения  
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)  
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук  
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук  
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук  
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук  
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук  
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)  
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук  
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук  
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук  
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук  
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук  
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук  
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук  
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)  
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)  
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук  
Рахонов 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 *Евгений Викторович Анисимов* (1947), советский и российский историк.

Евгений Викторович родился в городе Александрове Владимирской области.

Когда будущий историк был еще ребенком, к нему в руки попал роман Алексея Николаевича Толстого «Петр Первый». Легко догадаться, как сильно повлияла эта книга на жизнь Евгения Анисимова: он не только увлекся историей, но и буквально влюбился в Санкт-Петербург.

В 1970 году он окончил исторический факультет Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена. Через несколько лет защитил кандидатскую диссертацию, а затем получил степень доктора исторических наук. Уже больше 40 лет Евгений Викторович работает в Санкт-Петербургском институте истории РАН (бывшее Ленинградское отделение института истории СССР). С 1995 года он профессор кафедры истории России СПбГУ. Также Анисимов является руководителем департамента истории Высшей школы экономики, в качестве приглашенного профессора преподает в различных университетах России, Европы и США, входит в состав Совета по науке и образованию при Президенте РФ.

В течение долгого времени профессор Анисимов был автором и ведущим нескольких телевизионных программ: «Дворцовые тайны», «Пленницы судьбы» и «Кабинет истории». Будучи специалистом по истории Российского государства XVII–XVIII веков, Евгений Анисимов издал первые научные биографии императриц Анны Иоанновны и Елизаветы Петровны.

Всего Евгений Викторович опубликовал более 250 печатных работ. Он автор не только научных трудов и учебников, но и книг, рассчитанных на широкую аудиторию: «Дворцовые тайны», «История России от Рюрика до Пу-

тина. Люди. События. Даты», «Хронология российской истории. Россия и мир», «Женщины на российском престоле», «Дыба и кнут. Политический сыск и русское общество в XVIII веке», «Генерал Багратион: жизнь и война», «Куда ж нам плыть? Россия после Петра Великого».

Как пишет сам автор, его цель — отойти от принятого в учебниках и пособиях скучного, однообразного изложения российской истории. Он пишет просто, но не примитивно. По мнению Анисимова, важно «перебегать от микроскопа к телескопу», обращать внимание не только на крупные события. Людям прежде всего интересны люди, поэтому автор часто рассказывает о судьбах разных исторических личностей.

Любовь к Санкт-Петербургу у Анисимова вылилась в авторский курс лекций «Санкт-Петербург — столица Петра I и его империи», который доступен широкой аудитории. Историк подробно рассказывает о создании северной столицы, показывает сложные процессы трансформации политики российских императоров, освещает роль архитекторов и скульпторов, повлиявших на образ Санкт-Петербурга. Город предстает перед слушателями как живой организм, сыгравший ключевую роль в истории России и Европы.

Евгений Анисимов был удостоен множества престижных наград, в их числе премия правительства Российской Федерации в области культуры, Анциферовская премия, серебряная медаль княгини Дашковой, Всероссийская историко-литературная премия «Александр Невский», премия митрополита Макария, литературная премия книжного фестиваля «Невский форум».

*Информацию собрала ответственный редактор  
Екатерина Осянина*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ

#### Авраменко В. В.

Изучение личности людей, занимающихся собаководством: их психологические и поведенческие характеристики ..... 515

#### Белашова А. В.

Особенности коррекции девиантного поведения подростков с ОВЗ с применением прикладного анализа поведения ..... 516

#### Вершинина А. Л.

Жизнестойкость и копинг-стратегии выпускников центров содействия семейному воспитанию ..... 518

#### Гульшина Е. Д.

Проблемы межпоколенной передачи в семье... 521

#### Гульшина Е. Д.

Межпоколенческая передача ценностей и паттернов поведения в семье ..... 524

#### Даутова Т. Г.

Специфика связи психологического благополучия и страхов в юношеском возрасте ..... 526

#### Зельвина Л. А.

Арт-терапия как метод коррекции эмоционально-волевой сферы у взрослых с химической зависимостью ..... 529

#### Калинина Л. А.

Методы организации групповой мыслительной деятельности в младшем школьном возрасте ..... 531

#### Коннов А. М.

Основные направления корректирующих программ развития детей с ОВЗ..... 536

#### Котова Ю. А.

Особенности ценностных ориентаций у дошкольников и младших школьников..... 541

#### Самохина А. Л.

Связь между особенностями отношения младших дошкольников к сверстникам и типом привязанности к матери ..... 544

#### Сенокос Н. С.

Особенности личности студентов, занимающихся физкультурой и профессиональным спортом ..... 547

#### Степанова Д. М.

Поведенческие особенности подростков мегаполиса и малых городов ..... 548

#### Тимофеев М. А.

Я-концепция в жизни мужчин ..... 550

#### Хабибулина Н. П., Южанина Н. Г.

Роль самооценки в формировании личности ребёнка ..... 552

#### Черешнева А. В.

Применение метода инварианта для выявления текстов, созданных посредством искусственного интеллекта ..... 554

#### Черных А. В.

Школа психологической профилактики когнитивных нарушений у пациентов пожилого возраста: реализация в условиях поликлиники ..... 556

#### Шилина Э. А.

Когнитивная природа креативности: от дивергентного мышления к латеральному восприятию ..... 560

### СОЦИОЛОГИЯ

#### Гиматулинова А. Р.

Жизненный потенциал и жизненная позиция.... 562

#### Гиматулинова А. Р.

Трудные жизненные ситуации и их связь с жизненным потенциалом ..... 565

#### Шилина Э. А.

Креативность как фактор стратегий самореализации молодежи..... 569

#### Якунина Ю. Г.

Теоретические вопросы формирования готовности к переобучению предпенсионеров... 570

#### Якунина Ю. Г.

Эффективные формы и методы государственной поддержки в области переобучения предпенсионеров ..... 575

### НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

#### Мавлютова Г. Р.

Танцуй сердцем: как современный танец раскрывает внутренний мир исполнителя..... 581



## ПСИХОЛОГИЯ

### Изучение личности людей, занимающихся собаководством: их психологические и поведенческие характеристики

Авраменко Виктория Владимировна, студент магистратуры  
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

*Статья посвящена исследованию психологических характеристик лиц, увлечённых собаководством. Рассматривается связь между выбором породы собаки и личностными чертами владельца.*

**Ключевые слова:** изучение личности людей, взаимодействие с животными, ответственность владельца за поведение животного, собаководство.

### The study of the personality of people engaged in dog breeding: their psychological and behavioral characteristics

*The article is devoted to the study of the psychological characteristics of people who are passionate about dog breeding. The relationship between the choice of a dog breed and the personality traits of the owner is considered.*

**Keywords:** study of human personality, interaction with animals, owner's responsibility for animal behavior, dog breeding.

Сегодня популярность домашних животных стремительно растёт, и одним из любимых домашних компаньонов становится собака. Более половины семей россиян держат хотя бы одного домашнего животного, и чаще всего выбор падает именно на собаку. Появляется закономерный вопрос: каким образом увлечение собаководством связано с характеристиками личности хозяина? Какие черты характера привлекают любителей той или иной породы собак? Почему одни выбирают спокойных ретриверов, а другие — энергичных хаски? Именно эти вопросы стали предметом нашего исследования.

Исторически человек и собака связаны давно. Археологические раскопки свидетельствуют, что первые одомашнивания собак произошли более 15 тысяч лет назад. Изначально собак использовали как помощников в охоте, охранников жилищ и пастухов скота. Сегодня, помимо утилитарных функций, животные становятся друзьями и членами семьи. Возникает потребность глубже исследовать мотивы и последствия наличия собаки в доме, поскольку владельцы нередко приписывают своим питомцам человеческие чувства и эмоции.

Для анализа выявления особенностей характера, поведения и жизненных ценностей людей, увлекающихся собаководством, были проведены анкетирование среди любителей собак различного возраста и социального по-

ложения, интервью и беседы с экспертами — кинологами, ветеринарами и психологами, 16PF опросник Кеттелла.

По результатам исследования были выявлены личностные черты людей, занимающихся собаководством.

К ним можно отнести открытость и дружелюбие. Большинство опрошенных выражали готовность заводить новых друзей благодаря своим четвероногим друзьям. Почти половина респондентов заявила, что собака помогает наладить социальные контакты быстрее и проще.

*«Мы гуляем в парке, знакомимся с людьми — и почти всегда повод общения — наши собаки».*

Собаководы склонны к альтруизму и взаимопомощи, многие готовы оказать помощь незнакомым людям в трудной ситуации («потерялась собака», «нужна временная передержка»). Около 80 % опрошенных признались, что регулярные прогулки с собакой помогают поддерживать дисциплину и порядок в жизни. Это отражается на их распорядке дня, физической активности и привычках здорового образа жизни.

*«Заводя собаку, человек берет на себя обязательства, и часто именно забота о животном заставляет правильно организовать свою жизнь».*

Многие владельцы подчеркнули важность соблюдения режима питания и физических нагрузок как для животного, так и для самого хозяина.

Ориентация на семью и домашний уют. Более половины участников опроса заявили, что считают наличие собаки важным элементом семейной атмосферы и комфорта дома. Многие видят в собаке символ стабильности и надежности, особенно ценят животных семьи с детьми.

*«Для меня собака стала членом семьи, близким другом и источником радости каждый день».*

Также было выявлено, что владельцы собак реже испытывают чувство одиночества и стресса, считая питомца верным спутником даже в сложных ситуациях.

По результатам диагностики с помощью 16PF опросника Кеттелла мы получили следующие результаты: Анализ показал значимые положительные корреляции факторов А («Отзывчивость»), F («Уверенность») и Н («Самоуверенность»). Большинство испытуемых продемонстрировали склонность к активной социальной деятельности, высокой самооценке и готовности устанавливать новые знакомства и связи.

Фактор Q3 («Добросовестность») имел статистически значимую положительную корреляцию с фактором G («Общее настроение»). Участники характеризовались высоким уровнем самоконтроля, дисциплины и стремления следовать установленным правилам.

Значимых связей фактора L («Подозрительность») и О («Нервозность») с факторами, отражающими активность в собаководстве, обнаружено не было. Однако большин-

ство владельцев отметили снижение уровня тревожности и раздражительности после начала занятия собаководством.

Таким образом, собаки занимают значительное место в жизни многих людей, выполняя как утилитарные, так и чисто эмоциональные функции. Выбор породы питомца зависит от множества факторов, начиная от внешних обстоятельств и заканчивая личностными чертами самого владельца. Будущие исследования могут пролить свет на ещё большую глубину влияния домашних животных на образ жизни и самочувствие человека.

Наше исследование подтверждает гипотезу о том, что связь между владельцем и его питомцем — двусторонняя и взаимовлияющая. Чем глубже мы понимаем подобные взаимоотношения, тем легче нам понимать природу человеческого счастья и душевного комфорта.

Исследование подтвердило основные предположения относительно личности любителей собак. Люди, активно занимающиеся собаководством, характеризуются высокими показателями экстравертности, доброты, уверенности в себе и низкой тревожностью. Эти качества позволяют говорить о формировании позитивных социальных установок и укреплении психического здоровья посредством взаимодействия с животными. Люди, занимающиеся разведением и содержанием собак, действительно выделяются своей эмоциональностью, ответственностью и доброжелательностью.

#### Литература:

1. Бергман, Е. Поведение собак. — М.: Цитадель. — 1996. — 192 с.
2. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2006. — 351 с: ил.
3. Гриценко, В. В. Воспитание собаки-защитника — 3-е изд. — М.: Вече. — 2007. — 192 с.
4. Гусев, В. Г. Кинология. Пособие для экспертов и владельцев племенных собак. — М.: Аквариум. — 2006. — 232 с.
5. Гусев, В. Г. Энциклопедия домашних животных. — М.: Олма-Пресс. — 2002. — 352 с.
6. Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2001. — 592 с.
7. Фаритов, Т. А. Практическое собаководство: Учебное пособие./ Т. А. Фаритов, Ф. С. Хазиахметов, Е. А. Платонов — Уфа, БГАУ. — 2009. — 292 с.

## Особенности коррекции девиантного поведения подростков с ОВЗ с применением прикладного анализа поведения

Белашова Анна Владимировна, студент

Научный руководитель: Суворова Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент  
Сибирский институт бизнеса, управления и психологии (г. Красноярск)

В данной статье рассматриваются теоретические и практические аспекты коррекции девиантного поведения у подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с использованием прикладного анализа поведения (АВА). Анализируются основные функции проблемного поведения, методы функциональной оценки, а также стратегии коррекционного воздействия. Особое внимание уделяется возможностям индивидуализации программы коррекции и эффективности применения АВА-терапии в образовательной и социально-реабилитационной практике.

**Ключевые слова:** девиантное поведение, прикладной анализ поведения, функции поведения, коррекция, девиантные подростки.

**П**роблема девиантного поведения у подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в последние годы приобретает всё большую актуальность. Зачастую вследствие замедленного формирования навыков и часто неспособности выражения эмоций социально-приемлемым способом, отклоняющееся поведение становится для них единственным способом сообщить о собственных потребностях. Нарушения поведения у данной категории детей проявляются в различных формах: агрессии, аутоагрессии, отказе от деятельности, уходах из дома, зависимостях, избегания взаимодействия с окружающими. В современном мире существует огромное количество методик, направленных на коррекцию девиантного поведения и формирование его замещающих видов. Одной из эффективных технологий коррекции таких проявлений является прикладной анализ поведения (Applied Behavior Analysis, ABA), который позволяет определить причины и функции нежелательного поведения для последующего целенаправленного вмешательства [6].

Подростки с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляют собой неоднородную группу лиц от 12 до 18 лет, в которой особенности развития и функционирования психического и физического здоровья могут быть весьма различны, требовать специальных условий для получения профессионального образования, а также социализации и труда.

Значительное число подростков с ментальными особенностями создает постоянный вызов для общества. Главная проблема заключается в их сложностях с социальной адаптацией, что ведет к отклоняющемуся поведению. В случае с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), квалификация поведения как девиантного требует особого подхода и зачастую может быть трудной задачей, прежде всего из-за сложности его диагностики. Необходимо учитывать индивидуальный уровень развития навыков, самосознания, понимания социальных норм, во избежание отнесения девиаций к проявлению симптомов того или иного заболевания подростка [1].

Ключевые критерии, позволяющие считать поведение подростка девиантным, включают определенные комплексные требования. В первую очередь, поведение ребёнка должно быть осознанным и систематически нарушать правила и нормы, принятые в образовательной, семейной или социальной среде. Девиантные формы по-

ведения должны проявляться регулярно, устойчиво и в различных ситуациях, что позволяет говорить о сформировавшемся паттерне реагирования, а не о случайных эпизодах. Само поведение систематически причиняет вред самому ребёнку, окружающим людям или объектам среды. Может существенно осложнять или делать невозможным полноценное участие ребёнка в образовательном и социальном процессе, препятствовать формированию позитивных отношений со сверстниками, взрослыми и педагогами. Поведение не будет поддаваться коррекции при помощи стандартных воспитательных и образовательных методов (наставление, поощрение, разъяснение правил), что указывает на необходимость применения специализированных коррекционных программ [2].

Прикладной анализ поведения доказал свою эффективность не только в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, но и в коррекции поведения у широкой группы детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Это объясняется тем, что АВА-методика фокусируется не на диагнозе, а на функции поведения — то есть на том, почему ребенок ведет себя определенным образом. Такой функциональный подход позволяет точно выявить причины девиантного или непродуктивного поведения и подобрать индивидуальные стратегии коррекции. В сфере поведенческого анализа выделяют четыре основные функции поведения, отраженные в таблице 1.

Коррекция с применением прикладного анализа поведения требует системного подхода с вовлечением всех участников образовательного процесса, включая семью. Успех зависит от чёткого следования протоколам, индивидуального подбора методов и постоянной поддержки со стороны команды специалистов. Последовательность работы с подростком в этом подходе обычно строится следующим образом: констатирующий, формирующий и контрольный этап [4].

Констатирующий этап начинается с определения целей и задач поведенческой терапии. Специалист совместно с родителями определяет, какие поведенческие паттерны требуют коррекции, какие навыки необходимо сформировать у ребенка, и выявляет области, где наблюдаются недостатки. Затем осуществляется непосредственная оценка существующих у подростка функциональных способностей, анализируются функции девиантного поведения. Это является основой для разработки персонализиро-

Таблица 1. Функции поведения

Функция поведения	Характеристика поведения
Избегание	Поведение направлено на то, чтобы избежать или прекратить нежелательные или трудные для ребенка ситуации, задания, взаимодействия
Привлечение внимания	Поведение возникает с целью получения реакции или вовлечения со стороны окружающих — взрослых или сверстников
Получение желаемого предмета или занятия	Поведение совершается для получения конкретного объекта, занятия или события, которое ребенок хочет получить
Сенсорная стимуляция	Поведение доставляет ребенку сенсорные ощущения (тактильные, проприоцептивные, слуховые и т. д.) и подкрепляется самостоятельно, без участия внешней среды

ванной программы развития. Оценка может проводиться в форме игры.

На формирующем этапе работы проводятся практические мероприятия. Занятия направлены на коррекцию поведения и формирование замещающих навыков с использованием существующих методик АВА-подхода и протоколов, разработанных по результатам диагностики. Важным элементом занятий является взаимодействие ребенка со взрослым, которое достигается благодаря доверительным отношениям и использованию мотивационных стимулов, таких как любимые игрушки, лакомства, совместные игры, щекотка, танцы — все, что вызывает у ребенка желание заниматься с удовольствием.

Контрольный этап характеризуется внедрением регулярной оценки прогресса. Как в ходе занятий, так и по истечении определенного времени (1–2 раза в год) проводится оценка динамики развития навыков. Это необходимо для отслеживания прогресса и внесения коррективов [3].

Практика показывает, что применение АВА в работе с подростками с ОВЗ способствует значительному снижению проявлений девиантного поведения. Например, при работе с подростком с диагнозом синдром дефицита внимания и гиперактивности и лёгкой умственной отсталостью, демонстрирующим агрессию в классе, функциональный анализ выявил, что поведение связано с желанием привлечь внимание. В ходе коррекции были введены альтернативные способы коммуникации и позитивное подкрепление, что позволило снизить частоту аг-

рессивных вспышек. Аналогичные результаты получены и при других формах девиантного поведения: сенсорной самостимуляции, получение желаемого, избегание [5].

Выводы нашего исследования, будут весьма полезными для специалистов, работающих с детьми и подростками с ОВЗ, которые сталкиваются с девиантным поведением.

Применение основ прикладного анализа поведения в коррекции девиантного поведения подростков оправданно занимает лидирующие позиции благодаря своей научной обоснованности, структурированности и гибкости в подходе к индивидуальным особенностям каждого ребенка. Функциональный анализ поведения позволяет точно определить причины и условия возникновения нежелательных форм поведения, а также подобрать наиболее адекватные методы коррекции, направленные не только на снижение проблемных проявлений, но и на формирование альтернативных, социально приемлемых навыков.

Программа коррекции, построенная на АВА-подходе, способствует не только улучшению поведенческих проявлений подростков, но и формирует предпосылки для успешной социализации, развития коммуникативных и учебных навыков. Вовлечение специалистов, родителей и самого подростка в коррекционный процесс обеспечивает комплексный подход и устойчивые результаты. Таким образом, прикладной анализ поведения представляет собой эффективную методологию, позволяющую решать широкий круг задач в работе с подростками с ОВЗ, нуждающимися в поддержке в преодолении девиантного поведения и развитии позитивной социальной адаптации.

#### Литература:

1. Айрес, Э. Д.ж. Ребёнок и сенсорная интеграция / Э. Д.ж. Айрес. — М.: Теревинф, 2024. — 272 с.
2. Белопольская, Н. Л. Детская патопсихология / Н. Л. Белопольская — М.: КогитоЦентр, 2000. — 351 с.
3. Лебединская, К. С. Вопросы дифференциальной диагностики / К. С. Лебединская // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2005. — № 9. — С. 16–24.
4. Мелешкевич, О. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА) / О. Мелешкевич, Ю. Эрц. — М.: Бахрах-М, 2021. — 256 с.
5. Лиф Р. Идет работа. Стратегии работы с поведением. / Р. Лиф., Дж. Макэкен — М.: Толкачев, 2016. — 150 с.
6. Сидж, М. Введение в функциональную оценку поведения в школе. Учебно-методическое пособие / Марк Сидж, Т. Стюарт Уотсон. — М.: Оперант, 2016. — 320с.

## Жизнестойкость и копинг-стратегии выпускников центров содействия семейному воспитанию

Вершинина Арина Львовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Шаповаленко Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, профессор  
Московский государственный психолого-педагогический университет

**Ключевые слова:** *жизнестойкость, совладающее поведение, дети-сироты.*

**Ж**изнестойкость — это то, что позволяет справляться с возникающими трудностями, способность кон-

тактировать с социумом и состояние благополучия [1;2].  
Особенно жизнестойкость важна для выпускников Цен-

тров содействия семейному воспитанию (далее — ЦССВ), многим из которых уже пришлось столкнуться в жизни с непростыми, а порой и экстремальными испытаниями.

Жизнестойкость, сформированная на достаточно высоком уровне, способствует достижению выпускниками ЦССВ жизненного успеха, помогает им совладать с трудными житейскими ситуациями и выбрать свой уникальный жизненный путь.

В процессе воспитания и обучения детям-сиротам необходимо давать возможность самостоятельного решения конкретных задач, но воспитателям легче сделать что-то самим, чем объяснять и исправлять допущенные выпускниками ошибки, что лишает их возможности самостоятельно формировать у себя компоненты жизнестойкости.

Развитие личности ребенка происходит одновременно с формированием у него совладающего поведения, которое необходимо для позитивного преодоления критических ситуаций и трудных обстоятельств.

На данный момент остро ощущается нехватка упорядоченной и закономерной системности при рассмотрении и обсуждении основных предикторов, влияющих на процесс формирования совладающего поведения у детей.

Критическими возрастами в процессе формирования новых видов совладающего поведения А. В. Смирнова считает 8 и 11 лет. В первом случае кризис заключается в том, что дети реже начинают использовать те виды совладающего поведения, которые были сформированы у них ранее. [5].

Именно в этом возрасте дети начинают чаще обращаться за помощью, учатся принимать ответственность за происходящее на себя и искать способы разрешения возникшей трудной ситуации. Для второго кризиса характерно появление таких видов совладающего поведения, как дистанцирование и самоконтроль.

Следующим значимым этапом формирования совладающего поведения можно считать возраст 17–18 лет.

Нужно отметить, что способы совладающего поведения развиваются и совершенствуются на протяжении практически всего периода жизнедеятельности человека.

Как правило, именно в ранней взрослости происходят самые глобальные изменения в жизни людей. Они получают профессиональное образование, осуществляют поиск работы, строят профессиональную карьеру, создают свои семьи. И каждый из этих жизненных этапов по-своему может быть сложен, что требует от человека демонстрации умений и навыков совладания в стрессовых ситуациях [3;4].

На формирование и развитие совладающего поведения у детей-сирот оказывают негативное влияние:

- условия жизнедеятельности в ЦССВ;
- предикторы социальной изолированности и эмоционального дефицита и опустошенности;
- нарушение привязанности и т. д. [6;7;8].

Как правило, к периоду ранней взрослости у детей-сирот уже сформированы негативные индивидуальные особенности, фиксируются аномальности в паттернах поведения и низкий уровень:

- устойчивости к нервным нагрузкам;
- хладнокровия;
- стойкости;
- эмоциональной стабильности [9;10].

Актуальными проблемами выпускников ЦССВ в период ранней взрослости являются:

- профессиональное самоопределение;
- неумение решать бытовые вопросы;
- недостаток юридической и финансовой грамотности;
- сложности при интеграции в общество.

Также для многих выпускников ЦССВ проблемой является непрактичность и некомпетентность в самостоятельной жизни, низкая общественная инициатива и социальное участие [11;12].

При наличии материнской депривации у выпускников ЦССВ в период ранней взрослости, как правило, отсутствует первично основополагающее доверие к социуму. И это отсутствие отражается в непримиримой враждебности и беспомощности, и отсутствии:

- лояльности;
- самоконтроля;
- самодисциплины;
- саморегулирования [13;14].

Для формирования у выпускников ЦССВ продуктивных способов совладающего поведения и активной жизненной позиции необходимо создавать такие условия, в которых они смогут осваивать следующие компетенции:

- осуществления выбора;
- устранения сложностей;
- исправления ошибок;
- разрешения конфликтов;
- устойчивости к стрессу.

Очень часто и профессиональную деятельность они выбирают не самостоятельно, а обучаются той профессии, которую за них выбирают сотрудники ЦССВ. Отсутствие целеполагания и профессиональной идентификации у данной категории отмечают А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых [15].

Также у данной категории часто возникают сложности в процессе включения в трудовой процесс и освоения рабочих обязанностей.

Для выявления связи жизнестойкости и способов совладающего поведения у выпускников Центров содействия семейному воспитанию было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 45 молодых людей в возрасте 18–22 года, был подобран пакет диагностических методик:

1. Опросник жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой [16].
2. Опросник способов совладающего поведения (COPE) Р. Лазарус и С. Фолкман в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой [17].
3. Тест «экспресс-диагностика ответственности» (ЭДО) В. П. Пряжеина [18].
4. Опросник личностной ориентации Э. Шострома в адаптации Л. Я. Гозман, М. Т. Кроз [19].

Был проведен сравнительный анализ показателей жизнестойкости и способов совладающего поведения у юношей и девушек выпускников Центров содействия семейному воспитанию.

Анализ полученных результатов эмпирического исследования показал, что старания выпускников ЦССВ получать удовольствие от собственной деятельности, самостоятельный ее выбор и наличие умений действовать в любых ситуациях снижают импульсивность их поведения, чрезмерную требовательность к самим себе и склонность к положительному переосмысливанию сложных ситуаций;

Когда юноши выпускники ЦССВ получают удовольствие от собственной деятельности и готовы действовать в любых ситуациях, снижается напряженность копинг-стратегии «Дистанцирование», их чрезмерная требовательность к самим себе и способность принимать ответственность. Их стремление к самостоятельному выбору своей деятельности и пути снижает показатели потребности к субъективному снижению значимости проблемы, повышая их стремление взаимодействовать с другими людьми.

Получаемое девушками выпускницами удовольствие от собственной деятельности способствует снижению импульсивности их поведения, а самостоятельный выбор ими этой деятельности и готовность действовать в любых ситуациях — стремление взаимодействовать с другими людьми это подтверждает основную гипотезу исследования.

Анализ результатов по методике исследования уровня жизнестойкости показал, что уровень выраженности «Контроля» и «Принятия риска» значимо выше в выборке выпускников ЦССВ. Это говорит о том, что у выпускников ЦССВ доминирует желание самоутверждения, что опосредует возникновение у них отказа от подчинения нормам и правилам, склонность действовать в любых ситуациях и самостоятельного выбора своей деятельности.

Результаты по опроснику способов совладающего поведения (COPE) Р. Лазаруса и С. Фолкмана в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтык, М. С. Замышляевой

демонстрируют, что уровень выраженности самоконтроля значимо выше в выборке выпускников ЦССВ, чем у выпускников замещающих семей.

Результаты выпускников ЦССВ и замещающих семей по тесту «экспресс-диагностика ответственности» (ЭДО) В. П. Прядеина и опроснику личностной ориентации Э. Шострома не позволили выявить достоверные различия по уровню ответственности.

Уровень самоактуализации значимо выше в выборке выпускников ЦССВ. Возможно, что в ЦССВ выпускников более целенаправленно и планомерно мотивируют на максимальное самосовершенствование, чем в замещающих семьях, несмотря на жесткость распределительной системы и ограниченность круга выбираемой будущей профессиональной сферы деятельности.

Уровень выраженности «Принятия риска» и «Самоконтроля» значимо выше в выборке юношей — выпускников ЦССВ, а уровень «Контроля» — в выборке девушек — выпускниц ЦССВ. У юношей ЦССВ доминирует желание самоутверждения, что опосредует возникновение у них отказа от подчинения нормам и правилам, склонность действовать в любых ситуациях и самостоятельного выбора своей деятельности, таким образом, выпускники ЦССВ пытаются демонстрировать свою самостоятельность. А у девушек такие результаты могут быть опосредованы тревогой, потребностью избежать ощущения беззащитности и беспомощности. Девушкам выпускницам ЦССВ чаще, чем девушкам выпускницам замещающих семей приходилось и приходится сталкиваться в своей жизни с трудными ситуациями, когда не у кого попросить помощи и поддержки, поэтому они реже используют такую копинг-стратегию, как «бегство-избегание». Уровень выраженности этой копинг-стратегии значимо выше в выборке девушек, проживавших в приемных семьях.

Полученные результаты могут быть использованы при сопровождении психологами процесса социализации выпускников ЦССВ.

#### Литература:

1. Ванакова Г. В. Жизнестойкость как социальная и психологическая проблема личности / Г. В. Ванакова // Среднее профессиональное образование, 2013. — № 11. — С. 46–49.
2. Гаранина М. М. Феномен жизнестойкости: подходы к рассмотрению, перспективы изучения / М. М. Гаранина // Международный научно-исследовательский журнал, — № 12 (138). — С.1–11.
3. Курагина Г. С. Социальная адаптация выпускников детских домов средствами волонтерской деятельности // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник. — 2015. — № 4. — С.141–146.
4. Махнач А. В. Жизнеспособность как междисциплинарное понятие / А. В. Махнач // Психологический журнал, 2012. — № 6. — С. 84–98.
5. Смирнова А. В. Половозрастные и семейные факторы становления совладающего поведения у детей младшего школьного возраста // дис.... кандидата психологических наук. — Санкт-Петербург, 2010. — 281 с.
6. Хайруллина Ю. Р. Особенности психологических защитных механизмов и копинг-стратегий у подростков из неблагополучных семей / Ю. Р. Хайруллина // Психолог, 2014. — № 5. — С. 1–15.
7. Шацкий С. Т., Шацкая В. Н. Бодрая жизнь: из опыта детской трудовой колонии: монография / С. Т. Шацкий, В. Н. Шацкая // Директ-Медиа, 2021. — 148 с.
8. Morten B. Nielsen, Stein Knardahl. Coping strategies: A prospective study of patterns, stability, and relationships with psychological distress // Scandinavian Journal of Psychology, 2014. — Vol. 55. — P. 142–150.

9. Жаксылыкова М. Проблемы адаптации к социальной среде выпускников детских домов / М. Жаксылыкова. — Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2016 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2016. — С. 133–135. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/186/9331/> (дата обращения: 07.02.2025).
10. Кусаин А. Х. Трудности, возникающие у выпускников детского дома при вхождении в самостоятельную жизнь / А. Х. Кусаин. — Текст: непосредственный // Молодой ученый, 2021. — № 10 (352). — С. 164–168. — URL: <https://moluch.ru/archive/352/78963/> (дата обращения: 28.01.2025).
11. Гуслова М. Н. Теоретические основы социальной работы учебник / М. Н. Гуслова. — М.: Academia, 2014. — 447 с.
12. Ефремова М. Ю. Проблемы социализации выпускников детских домов // Инновационные направления деятельности образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Современные подходы к организации образовательного процесса в МБОУ детском доме им. Талалихина. — 2011.
13. Кусаин А. Х. Трудности, возникающие у выпускников детского дома при вхождении в самостоятельную жизнь / А. Х. Кусаин. — Текст: непосредственный // Молодой ученый, 2021. — № 10 (352). — С. 164–168. — URL: <https://moluch.ru/archive/352/78963/> (дата обращения: 28.01.2025).
14. Латышев О. Ю. Медиабезопасность как условие формирования жизнестойкости детей-сирот в процессе туристско-краеведческой деятельности / О. Ю. Латышев, Е. А. Байер // Вестник
15. Прихожан А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. — 3-е изд. — М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения «Питер», 2007. — 414 с.
16. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков. — М.: Смысл, 2006.
17. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Журнал практического психолога. — М.: 2007. — № 3. — С. 93–112.
18. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Журнал практического психолога. — М.: 2007. — № 3. — С. 93–112.
19. Гозман Л. А., Кроз М. В. Самоактуализационный тест / Л. Я. Гозман, М. Т. Кроз. — М.: Наука, 2007. — 56 с.

## Проблемы межпоколенной передачи в семье

Гульшина Елизавета Денисовна, студент  
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

*В статье рассматривается проблема межпоколенной передачи в семье, где прежде всего уделяется особое внимание семейным сценариям, умалчиванию травмирующих событий в семье, а также механизмам передачи опыта и последствиям воздействия негативных сценариев на человека.*

**Ключевые слова:** межпоколенные связи, межпоколенная трансмиссия, жизненный сценарий, травма поколений.

**В**лияние событий семейного прошлого на формирование сложностей взаимоотношений в семье — непростая и многогранная тема, затрагивающая глубинные аспекты человеческих отношений [1]. Мы склонны недооценивать влияние опыта наших предков, их переживаний и нерассказанных историй на нашу собственную жизнь, особенно на динамику семейных отношений.

То, что передается из поколения в поколение, имеет как материальную природу — ценности и домашняя утварь, картины и фотографии, — так и нематериальную — традиции и воспоминания, семейная история и мифы, особенности семейного уклада, поведение и взаимоотношения между членами семьи. Некоторые из психологических факторов являются вербальными, а другие — невербальными [2].

Зигмунд Фрейд в своей книге «О нарциссизме» (Freud, 1914) писал, что человеческая психика обладает опреде-

ленным «аппаратом», позволяющим распознавать эмоциональные реакции других людей. Благодаря этой способности человек также может понять смысл обычаев и ритуалов, принятых в семье, чтобы впоследствии мысленно усвоить их [4].

Тема межпоколенной передачи, или «процесса передачи от поколения к поколению» (Bowen, 1978), привлекает большое внимание, особенно передача травмы и ее последствий. Этот вопрос очень актуален, учитывая большое количество индивидуальных и коллективных травм, с которыми сталкивается современное человечество [7].

Межпоколенная трансмиссия — это феномен, разворачивающийся между поколениями, посредством которого реализуется преемственность поколений, а структурные и патологические элементы (в том числе психологические

травмы) передаются от предыдущего поколения к последующему.

Передача психологического содержания между поколениями семейной группы необходима для социализации новых членов семьи, формирования их личностных качеств, усвоения и ассимиляции семейной истории и личного опыта предков. Передаваемые психологические элементы, или «духовное наследие», становятся основой для формирования определенных жизненных сценариев [3].

«Сценарий» (Берн, 2008) — бессознательный жизненный план человека, сформированный под влиянием поколений семьи. Жизненный план человека основан на решениях, принятых в детстве, первоначально внушенных родителями, а затем подкрепленных событиями во взрослой жизни. Понять и полностью расшифровать сценарий можно, проследив историю семьи на протяжении как минимум трех поколений. Основные компоненты сценария наследуются предками, а последующие поколения идут по стопам своих предков. Сценарии или жизненные планы формируются в детстве как способ поддержания душевного равновесия и придания жизни большей определенности и предсказуемости. Жизненный сценарий может влиять на различные аспекты жизни человека, такие как выбор супруга, карьера, образ жизни, достижение определенного экономического и социального статуса, стабильность и продолжительность брака и т. д. [1]

Феномен межпоколенной или трансгенерационной передачи описывает процесс, в ходе которого семейная история, травмы, секреты и ценности передаются от одного поколения к другому. Этот процесс может происходить как сознательно через истории и традиции, так и бессознательно через модели поведения, эмоциональные реакции и даже физические симптомы [5].

Влияние семейной истории на семейный конфликт проявляется по-разному. Во-первых, неразрешенные травмы, пережитые предыдущими поколениями, могут «задержаться» в семейной системе и проявиться в повторяющихся моделях поведения, которые приводят к конфликту. Например, если семья пережила насилие или предательство, потомки могут бессознательно повторять этот сценарий в своих отношениях, даже не понимая причин такого поведения.

Во-вторых, семейные секреты и нерассказанные истории могут порождать напряженность и недоверие между членами семьи. Соккрытие информации о прошлом, особенно о болезненных событиях, может привести к искаженному восприятию действительности, затруднить общение и, в свою очередь, стать причиной конфликта.

В-третьих, семейные ценности и убеждения, передаваемые из поколения в поколение, могут вступать в конфликт с личными убеждениями и потребностями членов семьи. Например, жесткие семейные традиции или ожидания могут подавлять индивидуальность и приводить к бунтарству или, наоборот, к чувству вины и неполноценности [6].

Понимание механизмов передачи опыта от поколения к поколению и осознание влияния семейной истории на наши отношения — это первый шаг к разрешению конфликтов и построению более здоровых и гармоничных отношений. Работа с семейной историей — будь то психотерапия, самоанализ или изучение семейных архивов — позволяет нам выявить повторяющиеся паттерны, осознать их происхождение и, при необходимости, изменить их. Это дает нам возможность освободиться от бремени прошлого, создавая более благоприятный климат для личностного развития и построения счастливых отношений [8].

Передача информации от поколения к поколению происходит на трех уровнях коммуникации — вербальном (поведенческом), невербальном (эмоциональном) и галлюцинаторном. В рамках этих трех уровней происходит передача как жизненно важной информации, необходимой молодым поколениям для успешного функционирования в обществе, так и передача травматической информации, которая серьезно осложняет это функционирование [9].

Передача травматического опыта и аффектов и способность терапевта выявлять, исследовать и интерпретировать их особенно важны в терапевтической работе. Лингвистическое измерение передачи включает в себя передачу исторических фактов и их трансформированных версий — историй, мифов, воспоминаний, традиций, конфликтов, ценностей, идеалов, суждений — всего, что несет в себе смысл интерпретации мира и того, что с нами происходит.

Кроме того, через вербальные формы опосредованно распространяются установки на семью и другие группы, на людей в целом, на окружающий мир и правила существования: «Мир холоден и опасен», «Дружба не важна, потому что друзья всегда предадут», «Только в семье, в кругу родственников, можно быть любимым и защищенным», «Мужчинам нельзя доверять», «Женщины суровы и эгоистичны», «Незнакомцы опасны и от них надо держаться подальше», «Женщина может реализоваться только через своих детей», «В нашей семье все дети получают высшее образование» и т. д.

Общение на невербальном уровне подразумевает выражение отношения к сообщаемым фактам: эмоции в интонации, жестах и поведении. Дети разделяют эмоциональное состояние взрослого и обращают внимание на его реакции, чтобы оценить ситуацию и сформировать собственное мнение [1].

Человек, особенно ребенок, может не осознавать невербальные аспекты передачи информации, но бессознательно надежно фиксирует различия между вербальными и невербальными сообщениями: изменение дыхания, разный темп речи, «особое» выражение лица при рассказе истории; сильные или противоположные эмоциональные паттерны при рассказе, казалось бы, обычных вещей; сопровождение ряда чувствами тревоги или даже ужаса по поводу запретных или невозможных тем для разговора. Зачастую невербальная подача инфор-

мации сигнализирует слушателю: «с этой историей что-то не так» [2].

Общение на галлюцинаторном уровне полностью бессознательно и является проекцией одного из родителей на ребенка — оно пробуждает травматические воспоминания или амбивалентное отношение к вытесненному детству родителя. Например, новорожденные и младенцы, родившиеся у женщин, переживших в детстве сильную травму (жестокое обращение, пренебрежение и сексуальное насилие), чаще демонстрируют неуверенность в себе по отношению к матери (часто дезорганизованного типа), когнитивные и поведенческие проблемы, а также выраженную склонность к несчастным случаям и госпитализациям.

На разных уровнях общения могут использоваться разные способы передачи травмы.

На невербальном уровне наиболее распространены являются:

- Замалчивание. Молчание также передает травму, и зачастую лучше, чем слова.
- Идентификация. Если посттравматические реакции родителей непредсказуемы и пугающи, дети могут чувствовать себя ответственными за несчастье родителей и отождествлять себя с их переживаниями, чтобы лучше понять их и стать ближе к ним. Они стараются чувствовать то же самое, вплоть до проявления тех же симптомов.

Существует несколько возможных способов передачи травмы, которые могут работать одновременно на всех уровнях — вербальном, невербальном и галлюцинаторном. Например, сверхраскрытие. Старшие могут раскрывать конкретную информацию, связанную с травмой, часто с различными подробностями и спецификой. Взрослые могут руководствоваться желанием «подготовить» детей к выживанию в опасном, по их мнению, мире. Однако дети получают необработанную информацию, которая не была обработана взрослыми и не была включена в их собственный опыт. Эта информация может быть очень травмирующей для детей. Особенно опасны такие сообщения для маленьких детей, поскольку в силу их возраста их собственные механизмы обработки информации еще не до

конца сформированы. Ребенок впитывает невербальный, несимволический контент, который впоследствии включается в его физические и поведенческие реакции [3].

В эмоциональной сфере будущих поколений присутствуют тревоги разрушения, кошмары преследования, эмоциональные расстройства, связанные с потерей близких, и эмоции горя. Конфликты гнева, осложненные чувством вины, остаются неразрешенными. У детей с сильно травмированными родителями могут наблюдаться те же расстройства, что и у их родителей: неустойчивость родительского функционирования, крайняя уязвимость к стрессу, чувство вины, тревога и депрессия.

Дети травмированных родителей, которые никогда не получали родительской любви и принятия, могут стать требовательными перфекционистами, крайне озабоченными успехами и достижениями своих детей. Благодаря такому подходу они часто хотят, чтобы их престарелые родители по-прежнему признавали их, но при этом доказывали, что они успешные и идеальные родители [9].

Таким образом, существуют проблемы при передаче информации от поколения к поколению, которое происходит на всех уровнях коммуникации — вербальном, невербальном и галлюцинаторном. На каждом из этих уровней в дополнение к жизненно важной информации, необходимой для успешной социализации, передаются травмирующие сообщения, которые усложняют развитие будущих поколений. Взрослые могут руководствоваться желанием защитить своих детей и подготовить их к выживанию в современном мире. Однако в конечном итоге это желание может сильно травмировать, особенно маленьких детей, которые еще недостаточно взрослые, чтобы перерабатывать сырой, необработанный контент. Впоследствии это может оказать серьезное влияние на физические и поведенческие реакции человека в пожилом возрасте. Травмирующие объекты, введенные в раннем возрасте, не только проявляются в реакциях человека на различные жизненные ситуации, но и взаимодействуют с аналогичными объектами в партнере, что в конечном итоге приводит к возникновению межличностных конфликтов различной степени тяжести.

#### Литература:

1. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии / Э. Берн. — М.: Эксмо, 2008. 254 с.
2. Петрановская Л. М. Травмы поколений [Электронный ресурс]: <https://ludmilapsycholog.livejournal.com/52399.html>. — Дата доступа: 30.05.2025
3. Федорович Е. Ю., Варга А. Я. Животные... как элементы семейной системы: взгляд с точки зрения Теории Семейных Систем М. Боуэна [Электронный ресурс]: <https://rabota-psy.livejournal.com/68494.html>. — Дата доступа: 30.05.2025
4. Фрейд З. О нарциссизме. Классический перевод М. Вульфа. [Электронный ресурс]: <https://www.e-reading.life/book.php?book=60723>. — Дата доступа: 30.05.2025
5. Хамитова И. Ю. Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Журнал практической психологии и психоанализа. — № 3. — 2001. — С.11–28
6. Шутценбергер А. А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы / А. А. Шутценбергер. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. — 247 с.

7. Bowen M. Family Therapy in Clinical Practice. — New York: Jason Aronson. 1978. — 247 с.
8. English F. Transaktions Analyse (Gefühle und Ersatzgefühle in Beziehungen) — Hamburg, 2011. — 247 с.
9. Kellermann N. Transmission of Holocaust trauma — An integrative view. Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes. — 64 (3). — 2001. С.15–28

## Межпоколенческая передача ценностей и паттернов поведения в семье

Гульшина Елизавета Денисовна, студент  
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

*В статье автор делает попытку охарактеризовать механизм передачи семейных ценностей и паттернов поведения, передающихся от старшего поколения родителей младшему поколению детей.*

**Ключевые слова:** семья, семейные ценности, межпоколенческая трансляция ценностей, паттерны поведения.

Семья — это первый и главный институт, в котором закладываются основы мировоззрения человека. Именно в ранние годы, через взаимодействие с родителями и близкими, ребенок усваивает базовые ценности, которые в дальнейшем будут влиять на его жизненные решения и выбор. Интересно, что тенденции родительской семьи часто повторяются в следующем поколении: так, например, количество детей у взрослых нередко коррелирует с тем, сколько братьев и сестер было у них самих [2].

Данный феномен порождает важные вопросы: как именно ценности передаются от родителей к детям? Насколько осознанно дети принимают установки, заложенные в детстве, и в какой степени эти установки определяют их собственные семейные стратегии? [3] Исследование механизмов такой межпоколенной трансляции, особенно в контексте ценности семьи и родительства, становится ключевым для понимания преемственности семейных моделей поведения.

Таким образом, ключевой вопрос здесь — насколько эффективно родители передают свои ценности детям: воспринимает ли ребенок эти установки осознанно или просто копирует модель поведения, не задумываясь, как эти усвоенные в детстве принципы влияют на его собственные решения, когда он создает свою семью?

Теории трансгенерационной передачи и идеи влияния семейных сценариев на несколько поколений в своих работах изучали ещё такие ученые как: Н. Абрахам, М. Терек, А. Шутценбергер, В. Де Гольжак, Э. Берн и др.

Одним из первых о феномене межпоколенческих связей заявил З. Фрейд. В работе «Тотем и табу» он написал: «Если психические процессы одного поколения не передавались бы другому, не продолжались бы в другом, каждому пришлось бы вновь учиться жизни, что исключало бы всякий прогресс и развитие» [5]. Кроме того, именно семью Фрейд считал определяющим фактором становления личности, так как именно от близких родственников, в первую очередь, зависело ее успешное прохождение через основные фазы развития. Связь, которая

прослеживалась между поколениями Фрейд называл «коллективной душой».

Таким образом, межпоколенные связи, играют определяющую роль в судьбе конкретного человека.

Стоит отметить, взаимодействие поколений оказывает как положительное, так и деструктивное влияние на формирование личности ребенка. В рамках семейной системы наблюдается сложный механизм трансляции не только адаптивных паттернов поведения и социально одобряемых ценностей, но и различных форм психологического неблагополучия. Эмпирические данные демонстрируют, что в процессе межпоколенческой передачи родительские и прародительские фигуры непреднамеренно транслируют потомкам: нерешенные травматические переживания, дезадаптивные копинг-стратегии, дисфункциональные семейные сценарии, проективные идентификации, паттерны межличностных отношений. Особое внимание в современных исследованиях уделяется феномену «трансгенерационной передачи травмы», когда непроработанный травматический опыт предыдущих поколений продолжает оказывать влияние на психологическое функционирование потомков, проявляясь в виде различных форм психопатологии или дезадаптивного поведения. Данный процесс осуществляется через различные каналы семейной коммуникации, включая как вербальные, так и невербальные паттерны взаимодействия.

На основании изложенного, автором предложено следующие определение понятия «межпоколенческая трансляция» — это важный феномен, при котором прослеживается процесс передачи опыта от старшего поколения и принятия этого опыта младшим. В первую очередь, в данном контексте говорится о трансляции приобретенных знаний внутри семьи.

Как уже было отмечено выше, семья играет ключевую роль в формировании личности ребёнка, его ценностных ориентаций, поведенческих стратегий и эмоциональной сферы. Поэтому, в контексте психологического исследо-

вания особую значимость приобретает анализ паттернов поведения.

Как считал Выготский Л.: «Паттерны поведения формируются в процессе социализации и отражают внутренние нормы и ценности, передаваемые через взаимодействия с окружающими» [1]. Другими словами, ребёнок на протяжении всего своего взросления, опираясь на помощь важных взрослых, учится контролировать свои поведение и внимание.

Скиннер Б. в своих работах говорил, что «Паттерн поведения — это последовательность реакций, которая повторяется в сходных ситуациях и становится автоматической через процесс обучения». Также на это очень влияет окружающая среда, в которой растёт ребёнок.

Также хочется упомянуть мнение Г. У. Олпорта о паттернах поведения, который описывает их как фиксированный алгоритм действий и реакций, основанный на уже сформированном представлении о ситуации и о том, как следует в ней поступать [4].

Таким образом, при любой сложившейся демографической, экономической социальной и культурной ситуации в обществе, каждый человек будет действовать, опираясь на опыт, переданный поколениями предков.

Именно семья закладывает фундамент ориентиров ребенка. Поэтому изучение механизма межпоколенческой трансляции ценностей и паттернов поведения в семье позволяет углубить наши представления о природе социализации, раскрывая сложные механизмы усвоения и передачи культурных норм, ценностных ориентаций и моделей межличностного взаимодействия. Практическая ценность этих исследований проявляется в возможности разработки более эффективных методов психологической помощи. Понимание механизмов межпоколенческой передачи позволяет психотерапевтам работать не только с актуальными проблемами клиента, но и с их глубинными, исторически обусловленными причинами. Это особенно важно в работе с семейными дисфункциями, где повторяющиеся из поколения в поколение деструктивные паттерны (например, алкоголизм, насилие, эмоциональная холодность) требуют особого подхода.

Автором было проведено эмпирическое исследование «Межпоколенческая трансляция ценностей и паттернов поведения в семье».

Общую выборку исследования составили студенты «КубГУ» возрастом от 18 до 25 лет — 20 человек, и по одному родителю от каждого студента-респондента возрастом от 40 до 50 лет — 20 человек. Всего в исследовании приняли 40 респондентов.

Методики, которые были использованы в эмпирическом исследовании:

- 1) портретный ценностный опросник, PVQ-RR;
- 2) опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3);
- 3) шкала семейного окружения (ШСО).

Организация исследования строилась следующим образом: для участия в нашем научном исследовании мы об-

ратились к студентам (от 18 до 25 лет включительно) и их родителям. Им предлагалось пройти по 3 тестирования каждому. Все опросники анонимны.

Сначала они должны были пройти портретный ценностный опросник Ш. Шварца, PVQ-RR, адаптированный Т. П. Бутенко и другими специалистами, чтобы определить ценности респондентов «родителей» и респондентов «детей». С его помощью мы определяли какие ценности, происходящие из потребностей обоих поколений им присущи, чтобы выявить самые значимые для каждого.

Далее мы просили респондентов пройти опросник FACES-3, (шкала семейной адаптации и сплоченности). Данный метод был нужен нам чтобы просмотреть тенденцию наиболее распространенной структуры семьи и паттерны семейных взаимоотношений, которые передались от поколения «родителей» поколению «детей» и наиболее свойственны им.

Затем респонденты по нашей просьбе проходили последний из опросников — шкала семейного окружения (ШСО). В отличие от других наших методик он направлен конкретно на анализ уровня взаимоотношений внутри семейной системы, а также какие сферы личностного роста несут собой особое значение.

Обработка полученных данных показала, что преобладающий тип семейной сплоченности у респондентов «детей» — разобщенный (48 %). Это говорит нам о крайне низкой степени эмоциональной связи между членами семьи. Значительная доля респондентов (29 %) оценивает сплоченность в своей семье, как раздельную. По методике опроса (модель Олсона), данные показатели относятся к сбалансированной модели умеренной сплоченности. То есть такие семьи характеризуются умеренной эмоциональной близостью. Меньшая часть выборки воспринимает свои семьи как связанные (14 %), что также является сбалансированным типом. Наименьшее количество опрошенных (10 %) относятся к сцепленному типу, характеризующийся чрезмерной эмоциональной близостью, размытыми границами между членами семьи, высоким уровнем зависимости друг от друга.

Таким образом, в восприятии респондентов-«детей» доминируют типы с низкой или умеренно-низкой степенью семейной сплоченности (суммарно 77 % для разобщенного и раздельного типов). Это может говорить о тенденции индивидуализации и автономизации в семьях данной выборки, либо о переживании молодыми людьми недостатка эмоциональной близости и поддержки в семьях.

Результаты респондентов-«родителей» показывают, что значительная часть респондентов (62 %) расценивают сплоченность своей семьи как низкий, то есть как разобщенный и раздельный. 33 % опрошенных относятся к разобщенному типу, что говорит об эмоциональной дистанции с членами семьи.

Раздельный тип (29 %) указывает на наличие отдельности членов семьи при сохранении умеренной эмо-

циональной связи. Что говорит о готовности и умении родителей принимать индивидуальность своих детей и партнера, однако некая разобщенность всё же присутствует.

Лишь 33 % респондентов продемонстрировали сбалансированные типы сплоченности: 14 % — связанный тип, 19 % — сцепленный. При этом признаки сцепленного типа, отражающего чрезмерную опеку, размытые личные границы, и высокий уровень зависимости, отмечается практически в каждой пятой семье, что говорит о высоком уровне симбиотических отношений.

Анализ результатов респондентов «детей» и «родителей», сделанный нами по методике FACES-3, показывает доминирование несбалансированных типов семейных систем. Респонденты оценивают свои семьи как эмоционально разобщенные, организационно хаотичные, с высоким уровнем индивидуальной автономии. Для «детей» это создаёт ощущение изоляции чувств, нестабильности и ощущения непредсказуемости. Для родителей это может приводить к трудностям во взаимодействии со своими детьми, непоследовательности в воспитании и затруднении в межпоколенной передаче семейных ценностей.

Следуя результатам портретного ценностного опросника, оба поколения («дети» и «родители») придают высокую значимость ценностям, связанным с благожелательностью/заботой, безопасностью и репутацией. Это

указывает на общую просоциальную направленность и стремление к стабильности. Это можно назвать ценностями, которые успешно были переданы от родителей детям. Хотя также существует различие в приоритетах. А именно, поколению детей важнее самостоятельность и открытость изменениям, тогда как родители больше акцентируют своё внимание на сохранении норм и заботе о семье.

Также следуя результатам анализа опросника ШСО, у респондентов «детей» наблюдается в целом адекватный уровень эмоциональной связи со старшим поколением, так как присутствует низкий уровень контроля. Это может указывать на более демократическое отношение современных семей. Однако эти же показатели подтверждают, что существуют проблемы во взаимоотношениях внутри семейной системы.

В целом, результаты исследования подчёркивают сложность межпоколенных отношений в современных семьях, где наблюдаются как общие ценности, так и значительные различия в приоритетах. Это создаёт трудности и вызовы для эффективной передачи ценностей между двумя поколениями, что требует внимания для улучшения семейной динамики для обеих групп.

Дальнейшие исследования в этой области, помогут проследить глубинные взаимосвязи ценностей с уровнем близости между членами семьи, а также степень их передачи.

#### Литература:

1. Выготский Л. С. Лекции по психологии. СПб.: Союз, 2009.
2. Гришина О. В. Репродуктивное поведение родителей и их детей в России // Вестник Московского Университета. Серия 6. Экономика. 2008. № 6.
3. Карпова В. М. Особенности межпоколенной трансляции семейных ценностей // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2019. № 3.
4. Ключко И. А., Морозов В. А. Анализ современных подходов к исследованию термина «модель поведения» // Вестник науки. 2024. № 2 (71).
5. Фрейд З. Тотем и табу. Тбилиси: Мерани, 1991.

## Специфика связи психологического благополучия и страхов в юношеском возрасте

Даутова Таиса Геннадьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Кочетова Юлия Андреевна, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой  
Московский государственный психолого-педагогический университет

*В статье автор исследует специфику связи психологического благополучия и страхов в юношеском возрасте.*

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, страхи, юношеский возраст, связи.

**Ю**ношеский возраст — это период масштабных трансформаций, затрагивающих все сферы жизни. В это время молодые люди активно формируют жизненные цели, выстраивают социальные связи, определяют свой дальнейший профессиональный и жизненный путь.

Психологическое благополучие в этот период выступает одним из ключевых показателей здоровья и адаптации к социально-экономическим условиям современной жизни.

Психологическое благополучие — это сложный динамический конструкт, включающий в себя разные компо-

ненты, отражающие развитие личности. Ключевой вклад в изучение данного конструкта внесла К. Рифф, которая разработала модель, объединяющую шесть основных компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения, управление средой, автономию, цели в жизни и личностный рост [5]. Эти компоненты взаимосвязаны, но их выраженность варьируется в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей.

Например, в юности доминируют стремление к самореализации и поиску смыслов, тогда как в зрелости на первый план выходят стабильность и контроль над обстоятельствами.

Отечественные исследователи (Д. А. Леонтьев) дополняют эту модель, акцентируя роль субъектной позиции личности — способности активно выстраивать свою жизнь, несмотря на внешние условия [2]. При этом психологическое благополучие не сводится к отсутствию проблем, а отражает умение находить баланс между актуальными достижениями и перспективами развития.

Важно отметить, что его структура динамична: с возрастом снижается значимость одних компонентов (например, личностного роста) и усиливается влияние других (самопринятие, автономия). Кроме того, внутренние факторы (ценности, смыслы) играют более существенную роль, чем внешние обстоятельства, такие как материальный достаток или социальный статус.

У юношей и девушек психологическое благополучие проявляется в способности выстраивать гармоничные отношения с окружающими, отражается в стремлении к автономии при сохранении контроля над обстоятельствами, умении использовать внутренние ресурсы для преодоления трудностей, осознании своих целей и возможностей, принятии себя во всей многогранности собственной личности.

Однако в условиях динамичного мира молодежь сталкивается с множеством вызовов: стресс, тревога о будущем, неопределенность, внутренние и социальные конфликты. Эти факторы неизбежно влияют и на их психологическое благополучие.

Страх как базовая эмоция играет ключевую роль в адаптации человека, мобилизуя ресурсы в ответ на реальную или воображаемую угрозу. Как отмечал Ф. Риман, страх пронизывает всю человеческую историю, проявляясь в различных формах — от мимолетной тревоги до глубинных экзистенциальных переживаний [3]. Современные исследования рассматривают его не только как индивидуальный аффект, но и как социально-культурный феномен, отражающий эволюционные механизмы выживания и особенности взаимодействия личности с окружающей средой.

В психоаналитической традиции (З. Фрейд, К. Хорни) страх связывается с внутренними конфликтами и вытесненными влечениями, тогда как бихевиористы (Дж. Уотсон) акцентируют роль условных рефлексов в его формировании. Экзистенциалисты (С. Кьеркегор, М. Хайдеггер) видят в страхе отражение «бытия-в-мире», где он

выступает как реакция на свободу выбора и конечность существования [4].

Отечественные исследователи (А. И. Захаров, Ю. В. Щербатых) систематизировали страхи по их происхождению, выделяя: природные (инстинктивные реакции на опасность), социальные (страх оценки со стороны окружающих, неудачи), внутренние (иррациональные тревоги, связанные с подсознанием) [1; 4].

В юности страхи часто связаны с: индивидуальными особенностями, социокультурными условиями, повышенной эмоциональной восприимчивостью, особенно в сфере межличностных отношений. Неконтролируемые страхи снижают уверенность в себе, затрудняют самопринятие, ограничивают самореализацию и негативно влияют на коммуникацию, самоопределение и достижение целей.

Страх может оказывать как позитивное (мобилизующее), так и негативное (деструктивное) воздействие на психическое здоровье и качество жизни. Однако остается открытым вопрос: какие именно страхи сильнее всего коррелируют с психологическим благополучием в юношеском возрасте?

Целью нашего исследования являлось выявление связи между психологическим благополучием и страхами в юношеском возрасте. Опрос респондентов проводился на базе ФГБОУ ВО «Московский психолого-педагогический университет». В исследовании принимало участие 80 юношей и девушек в возрасте от 20 до 22 лет ( $M=21,06$ ;  $\sigma=0,78$ ), юноши ( $n=22$ ), девушки ( $n=58$ ), обучающихся на факультете «Психология образования».

Процедура исследования включала в себя: изучение уровня и характера соотношения компонентов психологического благополучия в юношеском возрасте (Опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко); определение интенсивности страхов (интегральный показатель страха), иерархии страхов («Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» (ИСАС) Ю. Щербатых и Е. Ивлевой), изучение доминирующих видов страхов (опросник «Виды страха» И. П. Шкуратовой).

Данные обрабатывались с помощью коэффициента корреляции Спирмена (IBM SPSS 26).

В результате исследования выборка была распределена на 3 подгруппы: высокий уровень психологического благополучия — 32,5 % ( $n=26$ ), средний уровень — 40 % ( $n=32$ ), низкий уровень благополучия — 27,5 % ( $n=22$ ).

Анализ данных продемонстрировал различную выраженность составляющих: в группе с высоким уровнем психологического благополучия наблюдалось гармоничное развитие всех компонентов (наиболее выражены компоненты: позитивные отношения (76,5 баллов), управление средой (73,9 баллов) и автономия (71,5 баллов), в группе со средним уровнем наблюдалась средняя выраженность (позитивных отношений (61,3 балла), личностного роста (60,7 баллов), тогда как при низком уровне отмечался выраженный дефицит всех компонентов психологического

благополучия (позитивные отношения и личностный рост (по 48,1 балла), автономия (41,1 балла).

Интересно, что интегральный показатель страхов оказался максимальным в группе с высоким благополучием (118,7 балла), в группе со средним уровнем этот показатель также был повышен (112,0 балла) и менее всего был выражен в группе с низким уровнем психологического благополучия (109,1 балла).

При этом в группе с высоким уровнем наиболее всего в иерархии страхов были представлены: страх бедности (8,0 балла), ответственности (7,7 балла), будущего и страха перед экзаменами (по 7,2 балла), а также страх пауков (7,0 баллов).

У респондентов со средним уровнем психологического благополучия иерархию страхов возглавляли: страх ответственности (8,0 баллов), бедности (7,6 балла), будущего (7,2 балла) и страх публичных выступлений (7,2 балла).

В группе с низким уровнем психологического благополучия доминировали страхи будущего и бедности (8,5 и 8,4 баллов, соответственно) и данные страхи имели фобический характер. Далее в иерархии преобладали страх ответственности (7,7 баллов), страхи публичных выступлений и экзаменов (по 7,2 балла).

Далее нами были выявлены преобладающие виды страхов в каждой из групп: в группе с высоким и средним уровнем социальные страхи были выражены наиболее ярко (21,0 и 17,5 баллов, соответственно), тогда как в группе с низким уровнем психологического благополучия преобладала выраженность учебных страхов (23,6 баллов).

Последующий корреляционный анализ компонентов психологического благополучия и страхов позволил выделить следующие связи:

1. Корреляционный анализ выявил парадоксальную положительную связь между общим уровнем психологического благополучия и интегральным показателем страхов ( $r=0,337$ ,  $p<0,01$ ), что опровергает первоначальную гипотезу об обратной зависимости и говорит о том, что благополучные юноши и девушки осознают свои страхи, а не вытесняют их.

2. Компонент «позитивные отношения» показал значимые корреляции со страхом руководства ( $r=0,346$ ), страхом болезни ( $r=0,400$ ) и отрицательную связь со страхом войны ( $r=-0,465$ ), все при  $p<0,01$ . Эта связь, возможно, свидетельствует о том, что важность социальных связей повышает чувствительность к статусным взаимодействиям.

3. Компонент «автономии» продемонстрировал наиболее сильную положительную связь со страхом заболеть ( $r=0,470$ ,  $p<0,001$ ) и отрицательную — со страхом войны ( $r=-0,336$ ,  $p<0,01$ ), т. е. эмоциональная вовлеченность усиливает переживания о здоровье.

А связь со страхом войны указывает на то, что юноши и девушки благополучные в своих взаимоотношениях и независимые в жизни боятся потерять контроль над ситуацией, также возможно, что теплые отношения создают ощущение защищенности.

4. Неожиданной стала положительная корреляция «управления средой» со страхом высоты ( $r=0,243$ ,  $p<0,05$ ) при одновременной отрицательной связи со страхом войны ( $r=-0,420$ ,  $p<0,001$ ), возможно, юноши и девушки управляющие своими обстоятельствами острее переживают ситуации потери контроля управления.

5. «Цели в жизни» значимо коррелировали со страхом изменений ( $r=0,363$ ,  $p<0,01$ ), что свидетельствовало о болезненном восприятии перемен при наличии четких жизненных планов.

6. Анализ видов страхов выявил: отрицательные корреляции с учебными страхами (от  $r=-0,305$  до  $r=-0,476$ ), положительные — с социальными страхами (от  $r=0,275$  до  $r=0,491$ ), т. е. благополучие дает ресурсы для академической адаптации, а социальная активность повышает чувствительность к оценкам.

7. Наибольшая обратная связь с учебными страхами была обнаружена для «личностного роста» ( $r=-0,459$ ) и «самопринятия» ( $r=-0,448$ ), оба при  $p<0,001$ , возможно, что ориентация на развитие снижает академическую тревожность, а принятие себя снижает учебную тревогу.

8. Социальные страхи сильнее всего коррелировали с «управлением средой» ( $r=0,444$ ) и общим уровнем благополучия ( $r=0,491$ ),  $p<0,001$ .

9. Интересно, что «самопринятие» показало отрицательную связь со страхом будущего ( $r=-0,246$ ,  $p<0,05$ ), что может указывать на его протективную роль против экзистенциальных тревог.

Полученные данные продемонстрировали весьма нелинейный характер взаимосвязей, что позволило нам сформулировать следующий вывод: психологическое благополучие в юношеском возрасте не снижает общий уровень страхов, но меняет их качественную структуру, повышая чувствительность к социальным оценкам при одновременном уменьшении академической тревожности.

#### Литература:

1. Захаров, А. И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. / А. И. Захаров. — Ленинград: Медицина: Ленинградское отделение, 1988. — 246 с. — Текст: непосредственный.
2. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, С. Ш. Досумова [и др.]. — Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2018. — № 6. — С. С. 55–66.
3. Риман, Ф. Основные формы страха: Исслед. в области глубин. психологии / Ф. Риман. — Москва: Алетея, 1998. — 330 с. — Текст: непосредственный.

4. Щербатых, Ю. В. Психология страха: популярная энциклопедия / Ю. В. Щербатых. — Москва: Эксмо, 2005. — 512 с. — Текст: непосредственный.
5. Ryff, C. D. Psychological Well-Being in Adult Life Current Directions in // C. D. Ryff. // Psychological Science. — Vol. 4. — No. 4 (Aug., 1995). — pp. 99–104. — Текст: непосредственный.

## Арт-терапия как метод коррекции эмоционально-волевой сферы у взрослых с химической зависимостью

Зельвина Любовь Андреевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Некрасова Екатерина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент  
Тольяттинский государственный университет

*В статье рассматриваются возможности использования арт-терапевтических техник в работе с эмоционально-волевой сферой у взрослых, страдающих химической зависимостью. Анализируется влияние зависимости на эмоциональные и волевые процессы, выявляются особенности состояния личности зависимых. Отмечается, что арт-терапия, благодаря своему ненасильственному, символическому и творческому подходу, является эффективным методом для коррекции эмоциональных нарушений, формирования волевой саморегуляции и повышения уровня рефлексии. Делается акцент на интегративный характер арт-терапии, который позволяет соединить элементы психоанализа, гуманистического подхода и когнитивно-поведенческой терапии. Показана значимость творческой деятельности для восстановления эмоционального баланса, развития волевых качеств и повышения уровня саморегуляции.*

**Ключевые слова:** химическая зависимость, эмоционально-волевая сфера, арт-терапия, коррекция, психотерапия, саморегуляция, личностный рост.

Современная психология рассматривает химическую зависимость как сложное биопсихосоциальное явление, которое затрагивает все уровни функционирования личности: физический, когнитивный, эмоциональный, поведенческий и социальный. Установлено, что одним из наиболее уязвимых компонентов психики зависимого человека является эмоционально-волевая сфера. Нарушения в этой области формируются как в фазе активного употребления психоактивных веществ (ПАВ), так и в ремиссионные периоды, затрудняя процесс выздоровления и снижения риска рецидивов [2].

Эмоциональная сфера зависимых нередко характеризуется аффективной лабильностью, тревожностью, чувством вины и хронической неудовлетворённостью. У многих пациентов наблюдается алекситимия — трудности с осознанием и выражением собственных чувств, что препятствует установлению глубоких межличностных связей и снижает мотивацию к терапевтической работе [3; 5].

Волевая регуляция также страдает: у зависимых людей часто наблюдаются импульсивность, неспособность к долгосрочному планированию и преодолению фрустрации, что формирует устойчивый дезадаптивный стиль поведения [2; 8].

Среди методов психологической коррекции, доказавших свою эффективность в работе с зависимыми, особое место занимает арт-терапия. Она обеспечивает пространство для символического выражения эмоций, безопасного контакта с внутренними переживаниями и постепенного восстановления целостности «Я» [4; 6].

Арт-терапия способствует осознанию и интеграции вытесненных эмоций, помогает развивать навыки саморегуляции, стимулирует личностный рост. В процессе творческой активности включаются механизмы катарсиса, рефлексии и осознанности, что позволяет зависимому выстраивать новый образ себя и мира [1; 5].

Кроме того, арт-терапевтические практики способствуют развитию волевых качеств: самостоятельности, ответственности, умения доводить начатое до конца. Это особенно важно для формирования нового стиля поведения в период ремиссии [4]. Ряд исследований подтверждает эффективность арт-терапевтических интервенций в снижении уровня тревожности, агрессии и депрессии. Например, в исследовании Сыркина Л. Д. с коллегами установлено, что после 10 арт-сессий 78 % участников отмечали улучшение эмоционального состояния, рост сампринятия и усиление способности к саморегуляции [7].

Применяемые методы включают рисование, лепку, музыкальные и телесные практики, драматерапию, коллажи и мандалы. Эти техники активизируют сенсорные каналы восприятия, снимают внутреннее напряжение и способствуют формированию позитивного эмоционального опыта [1].

Особенность арт-терапии заключается в том, что она не требует вербальной проработки каждого внутреннего конфликта, что особенно важно для клиентов с выраженной алекситимией и низкой мотивацией к классической психотерапии [3; 5].

Особую ценность арт-терапия приобретает в групповом формате. Совместная творческая деятельность спо-

способствует развитию чувства общности, эмпатии и поддержки, что крайне важно для людей, испытывающих социальную изоляцию и одиночество. Через наблюдение за работами других участников формируется понимание, что эмоции и страхи универсальны, а их выражение допустимо [7]. Групповая арт-терапия помогает развивать навыки коммуникации, сотрудничества, принятия различий. Она усиливает мотивацию к выздоровлению за счёт включения в позитивную социальную среду. Более того, групповой формат позволяет прорабатывать темы границ, доверия, агрессии — через безопасные метафорические формы [1; 5].

Дополнительно, целесообразно отметить, что арт-терапия выполняет функцию своеобразного моста между внутренним миром пациента и внешней реальностью. Она способствует выходу из состояния изоляции, что особенно важно для зависимых, склонных к социальной отчуждённости. Через совместное художественное творчество в рамках групповых арт-сессий развиваются навыки взаимодействия, поддержки и принятия, что напрямую влияет на улучшение коммуникативных компетенций.

В индивидуальной работе арт-терапевт может глубже исследовать внутренний мир клиента, выявить паттерны мышления и переживания, связанные с детскими травмами, самопредставлением, отношением к себе и другим. Например, через технику автопортрета удаётся вывести на осознание внутренние конфликты между зависимой и здоровой частью личности [3].

Интеграция арт-терапии с другими подходами усиливает её эффективность. Например, в когнитивно-поведенческой арт-терапии используется не только художественная экспрессия, но и рефлексия над собственными мыслями и установками, что позволяет перестроить деструктивные шаблоны мышления. Психоаналитически ориентированная арт-терапия делает акцент на работе с бессознательными мотивами, а гуманистическая — на поддержке самоактуализации и принятии себя. Таким образом, арт-терапия выступает как мультифункциональный метод, объединяющий эмоциональную экспрессию, самопознание, восстановление волевой регуляции и формирование новых моделей поведения. Она адаптивна к разным этапам реабилитации: от первичной диагностики до долгосрочного сопровождения в ремиссии [6].

На базе современных реабилитационных центров всё чаще внедряются комплексные арт-программы, включающие диагностику эмоционального состояния через анализ образов, арт-интерпретацию, групповую динамику, телесно-ориентированные элементы и индивидуальную психотерапевтическую поддержку.

Таким образом, арт-терапия выступает как ценный, клинически обоснованный метод коррекции эмоционально-волевой сферы у взрослых с химической зависимостью. Её использование позволяет не только облегчить эмоциональные страдания, но и запустить процессы личностного роста, восстановления контроля и развития внутренней опоры, что критически важно на пути к устойчивой ремиссии [4; 6].

#### Литература:

1. Дмитриева Н. В., Левина Л. В., Психологические механизмы развития аддиктивного поведения // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — № 9. URL: <https://arrival.nspu.ru/bitstream/nspu/3131/1/psihologicheskie-mehanizmy-razvi.pdf>
2. Ю. А. Клейберг. Психология девиантного поведения. Учебник и практикум для СПО 5-е изд., СПО, 2017/2019. — 291 с.
3. Демильханова А. М. Психология аддиктивного поведения. — Бишкек: КРСУ, 2014. — 28 с.
4. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии. — СПб.: Питер, 2002. — 366 с.
5. Линде Н. А. Эмоционально образная (аналитически-действенная) терапия. — СПб.: Генезис, 2021. — 376 с.
6. Вакнин, Е. Е. Психология реабилитации зависимых: учебное пособие для вузов / Е. Е. Вакнин, В. В. Белоколов. — 2-е изд., доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 253 с.
7. Сыркин Л. Д., Зуйкова А. А., Шакула А. В. Особенности применения методов арт-терапии на различных этапах психологической реабилитации наркозависимых лиц // Вестник восстановительной медицины. 2018. № 1–83. URL: <https://www.vvmr.ru/archives/2018/1-83-fevral-2018/psikhofiziologiya-psikhodiagnostika-i-psikhoterapiya-v-vosstanovitelnoy-meditsine-i-meditsinskoy-rea/2018-83-osobennosti-primeneniya-metodov-artterapii-na-razlichnyh-etapah-psihologicheskoi-reabilitacii-narkozavisimyh-lic.html>
8. Мандель, Б. Р. Психология зависимостей (аддиктология) / Б. Р. Мандель. — Москва: ИНФРА-М, 2022. — 334 с.

## Методы организации групповой мыслительной деятельности в младшем школьном возрасте

Калинина Лилия Александровна, студент

Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

*В младшем школьном возрасте познавательная активность играет ключевую роль в формировании учебной мотивации и успешности. В данном тексте рассматриваются методы и подходы к организации групповой мыслительной деятельности, такие как внедрение новых образовательных технологий и создание коллективных проектов, например, мультипликационных фильмов. Описаны особенности вовлечения учеников в активные формы обучения, что способствует развитию их мыслительных и творческих способностей. Также подчеркивается необходимость работы педагогов над самостоятельностью и активностью младших школьников, что становится все более актуальным в современных образовательных практиках.*

**Ключевые слова:** мыслительная деятельность, групповая деятельность, методы организации, методы, дети.

Групповая мыслительная деятельность в младшем школьном возрасте позволяет детям не только развивать свои когнитивные навыки, но и формировать социальные взаимодействия, что является важным аспектом их общей подготовки к взрослой жизни. Познавательная активность младших школьников имеет свои специфические особенности, которые влияют на эффективность учебного процесса. Исследования показывают, что вовлеченность детей в познавательную деятельность способствует их успеху в обучении, и проявляется через различные методы обучения, включая групповые формы [22].

Среди методов, способствующих организации коллективной мыслительной деятельности, выделяется использование игровых технологий и методов взаимодействия, таких как групповые обсуждения и совместные проекты. Такие подходы дают возможность не только развивать самообразование, но и выйти за рамки индивидуального обучения, что значительно увеличивает уровень познавательной активности учащихся [17]. Игровая деятельность, как метод активизации, является не только средством развития, но и позволяет создать условия для продуктивного мышления.

Важно отметить, что каждая группа детей уникальна. Поэтому для достижения максимальной эффективности необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Это может включать различия в уровне подготовленности, стиле обучения и мотивации. Групповые методы могут быть адаптированы с учетом этих различий, что позволит создать оптимальные условия для обучения [30].

Деятельностный подход в педагогике акцентирует внимание на важности активной роли учащихся в образовательном процессе. Эта концепция подразумевает, что ученики должны быть участниками, а не просто получателями знаний, что также можно реализовать через создание ситуаций для совместного освоения новой информации и обмена мнениями [13].

Кроме того, учителя играют ключевую роль в организации групповой деятельности. Обеспечение поддержки и направленности со стороны взрослого, а также создание атмосферы доверия, могут способствовать активизации

мышления у детей. Педагоги должны учитывать не только знания детей, но и их эмоциональное состояние во время занятий [29].

Таким образом, методы организации групповой мыслительной деятельности, направленные на повышение познавательной активности младших школьников, способствуют лучшему усвоению учебного материала, укрепляют социальные связи между учащимися и формируют навыки совместной работы, что имеет критически важное значение в контексте современного образовательного процесса.

Современные педагогические технологии активно внедряются в образовательный процесс, играя важную роль в организации групповой мыслительной деятельности для младших школьников. Эти технологии основаны на различных методах, которые позволяют создать оптимальную среду для совместного обучения и развития критического мышления.

Инфоуроки и использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) стали эффективными инструментами активизации учебного процесса. С помощью ИКТ учащиеся получают возможность работать с разнообразными источниками информации, что способствует расширению их кругозора и мотивации к учебе. Это важно для младших школьников, которые активно воспринимают информацию и нуждаются в различных формах взаимодействия с материей учебного предмета [33].

Индивидуализация обучения является еще одной важной чертой современных педагогических технологий. Этот подход позволяет учитывать уровень знаний и потребности каждого ученика, повышая его вовлеченность в процессы обучения. При организации групповой деятельности это позволяет каждому ребенку находить свое место в команде, разрабатывая свои идеи и проявляя инициативу [26].

Развитие критического мышления также становится приоритетом в образовательных технологиях. На занятиях, особенно по дисциплинам, связанным с окружающим миром, учащимся предлагается анализировать и обсуждать важнейшие аспекты темы, таких как здоровье и питание. Данная практика обеспечивает активное

участие всех членов группы и формирует у них умение высказывать обоснованные мнения и делать выводы [25].

Инновационные подходы способствуют воспитанию креативности и познавательной активности, что ведет к улучшению учебных результатов. Педагог, использующий современные технологии, не только передает знания, но и создает пространство для диалога, критики и обсуждения, что помогает строить взаимопонимание между собой и учениками [24].

Главной задачей для учителей остается гармоничное сочетание технологий с личными педагогическими качествами. Это важно для создания комфортной среды, где ученики могут свободно обмениваться мнениями и работать над общими задачами. Основной целью остается формирование учеников как активных участников образовательного процесса, которые способны самостоятельно принимать решения и работать в команде [16].

Введение в образовательный процесс современных технологий позволяет не только повысить интерес детей к обучению, но и способствует развитию их социальной активности, чего особенно не хватает в условиях традиционного обучения. Объединяя усилия учителей и учеников, такие технологии могут повлиять на результаты учебной деятельности в младшей школе, что, в свою очередь, дает надежду на более успешное будущее для наших детей.

Создание мультипликационных фильмов в образовательном контексте открывает новые горизонты для организации групповой мыслительной деятельности у младших школьников. Этот процесс не только увлекает детей, но и помогает развивать множество навыков, включая креативное мышление, командную работу и коммуникативные способности. Ученики младшего школьного возраста активно вовлекаются в создание мультфильмов, что позволяет им лучше осваивать социальные концепции, такие как дружба и сотрудничество [34].

Для успешной реализации проекта по созданию анимационного фильма необходимо четкое планирование этапов работы. Каждый из них включает изучение теоретических основ анимации, разработку сценария, проектирование и создание персонажей, выбор визуального стиля, анимацию, а также озвучивание. Важный аспект — это использование доступных технологий, таких как цифровые фотоаппараты и компьютерные программы для монтажа мультфильмов. Доступность мобильных приложений помогает ученикам продолжать работу над проектом даже вне стен школы [11].

Процесс создания мультфильма может быть разделен на несколько ключевых этапов. Самым большим вызовом является организация работы команды, где все участники смогут выполнять свои роли и вносить уникальный вклад. Четкая структура работы в группе способствует более высокому качеству созданного продукта, что особенно актуально для учащихся начальных классов, которые учатся взаимодействовать друг с другом [27].

Создание мультфильма за одно занятие может показаться сложной задачей, поэтому рационально раз-

делять проект на несколько уроков или продолжить его реализацию во внеурочное время. Преподаватели могут использовать комбинацию традиционных методов и современных технологий, которые делают процесс создания анимации более доступным и привлекательным для детей [20]. Важно уделять внимание как техническим, так и творческим аспектам проекта, чтобы ученики могли проявлять свою индивидуальность и развивать творческие способности в ходе работы [8].

Таким образом, создание мультфильмов как образовательный инструмент не только способствует обучению, но и превращает учебный процесс в увлекательное приключение. Интересный и насыщенный процесс создания анимационного фильма позволяет детям учиться в команде, обсуждать идеи, находить компромиссы и совместно преодолевать трудности, что формирует основы для их будущей самостоятельной деятельности.

Организация групповой деятельности на уроках начальной школы требует от педагога активного участия и профессионализма. Учитель выполняет важные функции, от подготовки урока до непосредственного управления процессом обучения в группе. Ключевая роль педагогов заключается в создании условий, способствующих эффективному сотрудничеству учащихся. Они должны внимательно выбирать задачи, которые не только интересны, но и стимулируют активное вовлечение каждого ученика в процесс [18].

Важным аспектом является организация рабочего пространства. Учителю необходимо заранее спланировать, как будут расположены группы, какое оборудование им потребуется, а также какие ресурсы могут помочь в выполнении заданий. Это включает в себя и выбор форм групповой работы, таких как единственная (все группы работают над одним заданием) или дифференцированная (группы выполняют разные задания) [35].

Кроме того, педагог должен учитывать личные особенности учеников, в том числе тех, кто предпочитает работать индивидуально. В таких случаях необходимо предоставить альтернативные варианты задач, чтобы эти ученики также могли развиваться и учиться в комфортных для себя условиях [7].

Профессионализм учителя проявляется и в его способности контролировать и оценивать выполнение заданий группами. Важно не только следить за процессом, но и создавать равные условия для участия всех членов группы, чтобы избежать неравномерного распределения сил и внимания [6].

Методы взаимодействия среди учащихся также требуют внимательного подхода. Применение кооперативного обучения, проектной деятельности и активных дискуссий помогает учащимся развивать свои коммуникативные навыки и формирует социальные компетенции [12]. Учитель, выступая организатором и модератором, создает условия для участия каждого ученика, поощряя обмен мнениями и совместное решение проблем.

В то же время группы не всегда работают без трудностей. Учителю необходимо быть готовым к возникновению конфликтов или сопротивления со стороны учеников, что может мешать продуктивной деятельности [7]. Важно развивать способность детей к взаимодействию и компромиссу, что требует от педагога дополнительных временных и интеллектуальных ресурсов [18].

Работа с группами, безусловно, сложна, но в то же время и увлекательна. Успех организованной групповой деятельности зависит от активного участия педагога, который стремится создать позитивную образовательную атмосферу и заинтересовать всех учеников. Учителю стоит инвестировать время в изучение особенностей групповой работы, что позволит оптимизировать процесс обучения и сделать его более эффективным и радостным как для него, так и для учащихся.

Проектная деятельность в начальной школе активно внедряется как один из современных методов организации групповой мыслительной активности. Ведущие исследования показывают, что она способствует формированию критического мышления у младших школьников. Важной деталью является то, что такой подход вызывает интерес детей, поскольку они работают над темами, актуальными для них, и это повышает уровень их вовлеченности в учебный процесс. Например, может обсуждаться проект, посвященный защите окружающей среды или уходу за домашними питомцами [21].

В статье Татьяны Белкиной акцентируется внимание на ключевых этапах проектирования. Начинается всё с выбора темы, которая должна быть не только интересной, но и способствующей развитию исследовательских навыков учащегося. В процессе работы над проектом школьники сталкиваются с разными трудностями, такими как выполнение групповых заданий и распределение ролей, что подготавливает их к взаимодействию в команде [21].

Метод проектов, разработанный В. Килпатриком, ориентирован на потребности учеников и их предыдущий опыт. Он подчеркивает, что важно опираться на то, что уже известно детям, и добавлять новый контент, который расширяет их кругозор. Например, при исследовании темы «Мой родной край» учащиеся могут использовать местные источники информации и изучать культурное наследие своего региона [14].

Кроме того, обучение может проводиться через практику, как показано в опыте некоторых образовательных учреждений. Учащиеся могут участвовать в социальных проектах, которые развивают моральные ценности и позволяют им сделать что-то значимое для своего общества. Такие мероприятия способствуют не только интеллектуальному, но и эмоциональному развитию детей [31].

Метод проектов также соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту, который подчеркивает необходимость формирования у школьников универсальных учебных действий. Это означает, что учащиеся не только получают знания, но и учатся при-

менять их в реальных ситуациях, что и является основной целью проектной работы в начальной школе [28].

К числу успешных примеров применения данных методов можно отнести исследовательские проекты, которые проводятся в рамках школьного времени и позволяют делиться выводами в форме презентаций, фазовых отчетов или выставок. Такие форматы работы сохраняют интерес детей к учебе и повышают их самостоятельность [9].

Итак, организация групповой мыслительной деятельности с помощью проектной работы является эффективным подходом в начальной школе. Она открывает новые возможности для развития учащихся и задает основу для дальнейших исследований в более старших классах [21].

Современное начальное образование в России сталкивается с рядом проблем, которые необходимо учитывать при реализации методов организации групповой мыслительной деятельности. Одна из основных сложностей заключается в несовершенстве образовательной системы, которая не всегда способна обеспечить необходимый уровень творческого развития учащихся. Как отмечает Ксения Букша, несмотря на наличие преданных делу учителей, сама система формирует негативные тенденции, исключая предметы, способствующие креативности, такие как изобразительное искусство и музыка [2].

Также критически важным является размер классов. Увеличение числа учащихся в группе затрудняет взаимодействие и внимание к каждому ребенку, что может привести к снижению качества образования и эмоциональному выгоранию учителей [5]. Например, при числе учеников до 40 человек в классе переизбыток информации и недостаток индивидуального подхода способны свести на нет усилия педагогов по активизации групповой мыслительной деятельности.

Кроме того, баланс между свободой и принуждением в обучении остается актуальной проблемой. Умение учителя поддерживать такой баланс непосредственно влияет на эффективность учения и взаимодействия в группе. Федеральный государственный стандарт начального общего образования подчеркивает значимость этой задачи как одной из основных для успешного образования [4]. Это подтверждается тем, что без должного педагогического руководства и корректировки подхода к проведению групповой деятельности дети могут столкнуться с трудностями в усвоении материала и взаимодействии между собой.

Отсутствие актуальных методик и подходов к обучению также снижает эффективность групповой мыслительной деятельности. В современных условиях важно внедрять инновационные образовательные технологии и применять игровые методы, которые позволят развивать интерес и вовлеченность учащихся в процесс [3]. Однако, как показывает практика, не все образовательные учреждения готовы адекватно адаптировать новые подходы под реальные условия, что создает дополнительные преграды в обучении.

Конкретные проблемы, такие как исключение прикладных и творческих дисциплин из учебного плана, ограничивают возможности детей развивать критическое мышление и креативность [19]. Учителя, распыляя свои усилия между избранными предметами и методами, иногда забывают о целостности процесса образования, необходимой для формирования гармоничной личности учащегося.

Реализация методов групповой мыслительной деятельности требует комплексного подхода и понимания существующих проблем, чтобы успешно систематизировать и применять их на практике. Нажим на результат и односторонность изучаемых дисциплин могут затруднить интеграцию и социализацию ребят, что важно учитывать на этапе планирования учебного процесса.

Эффективная организация групповой деятельности в начальной школе нуждается в четком следовании определенным требованиям и рекомендациям, которые способствуют успешному выполнению учебных заданий и развивают необходимые навыки у детей. Начнем с формирования групп. Рекомендуется составлять микрогруппы из 3–6 учащихся, что обеспечивает активное участие каждого ученика и создает позитивную взаимозависимость внутри группы. При этом следует помнить, что отсутствие прямого перераспределения роли между участниками способствует созданию общей ответственности за результат [23].

Задачи, предлагаемые учащимся, должны ориентироваться именно на групповые усилия, а не на индивидуальную работу. Это позволяет развивать командный дух и учит детей работать совместно, достигать общего результата [32]. Для повышения эффективности групповой работы желательно, чтобы сами учащиеся принимали участие в распределении ролей и обязанностей. Это дает возможность развивать навыки самостоятельной учебной деятельности и улучшает коммуникацию между участниками [15].

Учитель в процессе организации групповой деятельности выполняет различные роли: он может быть руководителем, наблюдателем или экспертом, что позволяет активно контролировать процесс работы и предоставлять необходимую помощь [10]. Важно также помочь детям научиться обсуждать свои мысли и предложения. Это поддерживает конструктивный диалог и развивает критическое мышление.

По окончании выполнения задания необходимо организовать обсуждение результатов. Каждая группа должна иметь возможность представить свой продукт и обсудить процесс работы. Такой подход не только оценит результаты, но и углубит понимание материала, а также позволит учащимся осознать различия в подходах и решениях, принятых другими группами [1].

Цели групповой работы следует направлять на активизацию познавательной деятельности, что будет способствовать подготовке детей к более самостоятельной учебной деятельности. Участие в групповых заданиях дает

возможность развивать навыки взаимодействия, формирует мнение о ценности работы в команде и способствует созданию более сплоченной учебной атмосферы в классе.

В заключение, эти подходы к организации групповой мыслительной деятельности в младшем школьном возрасте помогают создать эффективную и вдохновляющую образовательную среду, позволяя каждому ученику развиваться и объединяться с другими в процессе обучения [32].

В заключение данной работы можно подвести итоги, касающиеся методов организации групповой мыслительной деятельности в младшем школьном возрасте. Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях современного образовательного процесса необходимо находить новые подходы к активизации познавательной деятельности учащихся. Важно отметить, что именно в младшем школьном возрасте закладываются основы учебной мотивации, и от того, насколько эффективно организована мыслительная деятельность, зависит дальнейшее развитие ребенка как ученика и личности.

Образовательные технологии, такие как проектное обучение и использование мультимедийных ресурсов, играют ключевую роль в активизации познавательной активности. В частности, создание мультипликационных фильмов как педагогического инструмента позволяет не только развивать творческие способности детей, но и формировать у них навыки работы в команде, что является важным аспектом групповой деятельности. Дети учатся делиться идеями, обсуждать и принимать решения совместно, что способствует развитию их критического мышления и коммуникативных навыков.

Роль педагога в организации групповой деятельности не может быть переоценена. Учитель становится не только источником знаний, но и модератором, который направляет и поддерживает детей в процессе совместной работы. Важно, чтобы педагог создавал атмосферу доверия и сотрудничества, где каждый ребенок чувствует себя значимым и услышанным. Это, в свою очередь, способствует повышению уровня вовлеченности учащихся в учебный процесс и формированию у них чувства ответственности за общий результат.

Практические примеры успешной организации групповой мыслительной деятельности показывают, что использование активных форм обучения, таких как ролевые игры, дискуссии и проектные работы, значительно повышает интерес детей к учебе. Однако, несмотря на положительные результаты, существуют и проблемы, связанные с реализацией данных методов. К ним можно отнести недостаток времени на подготовку и проведение занятий, а также необходимость в дополнительном обучении педагогов для эффективного использования новых технологий.

В заключение, можно выделить несколько рекомендаций по развитию методов организации групповой мыслительной деятельности. Во-первых, необходимо продолжать внедрение инновационных образовательных

технологий, которые способствуют активизации познавательной активности. Во-вторых, важно проводить регулярные тренинги и семинары для педагогов, чтобы они могли обмениваться опытом и находить новые подходы к организации групповой работы. В-третьих, следует активно вовлекать родителей в образовательный процесс, что поможет создать единое пространство для развития детей как в школе, так и дома.

Таким образом, организация групповой мыслительной деятельности в младшем школьном возрасте является важной задачей, требующей комплексного подхода и постоянного совершенствования методов. Успешная реализация данных методов не только способствует развитию мыслительных и творческих способностей детей, но и формирует у них навыки, необходимые для успешной социализации в будущем.

#### Литература:

1. 6 советов, которые помогут организовать групповое обучение [Электронный ресурс] // skillbox.ru — Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/education/6-sovetov-kotorye-pomogut-organizovat-grupповое-obuchenie/>, свободный. — Загл. с экрана
2. 8 главных проблем нашей начальной школы | Мел | Дзен [Электронный ресурс] // dzen.ru — Режим доступа: [https://dzen.ru/a/x7mltx6x\\_kugjy7\\_](https://dzen.ru/a/x7mltx6x_kugjy7_), свободный. — Загл. с экрана
3. Microsoft Word — 28\_Сборник\_начальное образование 2024 (1) (1) [Электронный ресурс] // lingym67.nnov.ru — Режим доступа: [https://lingym67.nnov.ru/file/0-/sbornik\\_nachalnoe\\_obrazovanie\\_2024.pdf](https://lingym67.nnov.ru/file/0-/sbornik_nachalnoe_obrazovanie_2024.pdf), свободный. — Загл. с экрана
4. Штербова Лилия Васильевна Актуальные проблемы обучения в современной начальной школе // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2017. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-obucheniya-v-sovremennoy-nachalnoy-shkole> (15.12.2024).
5. Актуальные проблемы современного начального общего... [Электронный ресурс] // multiurok.ru — Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/aktualnye-problemy-sovremennogo-nachalnogo-obshche.html>, свободный. — Загл. с экрана
6. Групповая работа на уроке — Разное — Опыт работы пользователей... [Электронный ресурс] // pedsovet.su — Режим доступа: <https://pedsovet.su/publ/164-1-0-3234>, свободный. — Загл. с экрана
7. Групповая работа. Цели, задачи, плюсы и минусы групповой... [Электронный ресурс] // multiurok.ru — Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/grupповoiaia-rabota-tseli-zadachi-pliusy-i-minusy-gr.html>, свободный. — Загл. с экрана
8. Индивидуальный проект: «Анимация. Создание мультфильмов» [Электронный ресурс] // infourok.ru — Режим доступа: <https://infourok.ru/individualnyj-proekt-animaciya-sozdanie-multfilmov-5464236.html>, свободный. — Загл. с экрана
9. Исследовательские работы и проекты в начальной школе [Электронный ресурс] // obuchonok.ru — Режим доступа: <https://obuchonok.ru/nachalnaya-shkola>, свободный. — Загл. с экрана
10. Как организовать эффективную групповую работу на уроке | Дзен [Электронный ресурс] // dzen.ru — Режим доступа: <https://dzen.ru/a/yy-dojpd-wf2hzhfj>, свободный. — Загл. с экрана
11. Как создаются мультфильмы? [Электронный ресурс] // school-science.ru — Режим доступа: <https://school-science.ru/25/16/62495>, свободный. — Загл. с экрана
12. Мастер — класс по теме [Электронный ресурс] // pedsov.ru — Режим доступа: <https://pedsov.ru/files/konferentsii/12/486.pdf>, свободный. — Загл. с экрана
13. Методическая разработка «Познавательная активность»... [Электронный ресурс] // infourok.ru — Режим доступа: <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-poznavatelnaya-aktivnost-mladsheklassnikov-6234271.html>, свободный. — Загл. с экрана
14. Обобщение опыта работы по теме: Проектная деятельность... [Электронный ресурс] // — Режим доступа:, свободный. — Загл. с экрана
15. Памятка для учителя [Электронный ресурс] // www.tverobr.ru — Режим доступа: [http://www.tverobr.ru/data/docs/141216\\_3.pdf](http://www.tverobr.ru/data/docs/141216_3.pdf), свободный. — Загл. с экрана
16. Педагогические технологии в начальном образовании [Электронный ресурс] // spravochnick.ru — Режим доступа: [https://spravochnick.ru/pedagogika/pedagogicheskie\\_tehnologii\\_v\\_nachalnom\\_obrazovanii/](https://spravochnick.ru/pedagogika/pedagogicheskie_tehnologii_v_nachalnom_obrazovanii/), свободный. — Загл. с экрана
17. Познавательная активность младшего школьника, ее влияние... [Электронный ресурс] // spravochnick.ru — Режим доступа: [https://spravochnick.ru/pedagogika/poznavatelnaya\\_aktivnost\\_mladshego\\_shkolnika\\_ee\\_vliyanie\\_na\\_uspeshnost\\_obucheniya/](https://spravochnick.ru/pedagogika/poznavatelnaya_aktivnost_mladshego_shkolnika_ee_vliyanie_na_uspeshnost_obucheniya/), свободный. — Загл. с экрана
18. Проблемы и перспективы реализации групповой работы в свете... [Электронный ресурс] // www.teacherjournal.ru — Режим доступа: <https://www.teacherjournal.ru/categories/11/articles/3896>, свободный. — Загл. с экрана

19. Проблемы современной начальной школы | Новости [Электронный ресурс] // sevcbs.ru — Режим доступа: <https://sevcbs.ru/main/wp-content/uploads/2015/12/513.pdf>, свободный. — Загл. с экрана
20. Проектно-исследовательская работа «Секреты мультипликации». [Электронный ресурс] // — Режим доступа, свободный. — Загл. с экрана
21. Путь успешной проектной деятельности в начальной школе от... [Электронный ресурс] // 1-sept.ru — Режим доступа: <https://1-sept.ru/component/djclassifieds/?view=item&cid=3:publ-ns-bf&id=3181:путь-успешной-проектной-деятельности-в-начальной-школе-от-выбора-темы-до-защиты-проектов&itemid=464>, свободный. — Загл. с экрана
22. Развитие познавательной активности учащихся начальной школы [Электронный ресурс] // elar.uspu.ru — Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/12324/2/2019bojkoea.pdf>, свободный. — Загл. с экрана
23. Рекомендации по организации групповой работы [Электронный ресурс] // infourok.ru — Режим доступа: <https://infourok.ru/rekomendacii-po-organizacii-grupповой-raboti-863508.html>, свободный. — Загл. с экрана
24. Современные образовательные технологии в начальной школе [Электронный ресурс] // school-one.ru — Режим доступа: <https://school-one.ru/upload/userfiles/141/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-v-nachalnoi-shkole5e231a930432c.pdf>, свободный. — Загл. с экрана
25. «Современные педагогические технологии в работе с младшими... [Электронный ресурс] // infourok.ru — Режим доступа: <https://infourok.ru/sovremennye-pedagogicheskie-tehnologii-v-rabote-s-mladshimi-shkolnikami-7913464.html>, свободный. — Загл. с экрана
26. Современные технологии в рамках реализации ФГОС... [Электронный ресурс] // www.teacherjournal.ru — Режим доступа: <https://www.teacherjournal.ru/categories/11/articles/5129>, свободный. — Загл. с экрана
27. Создание мультфильма на уроке. Последовательность этапов... [Электронный ресурс] // urok.1sept.ru — Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/644398>, свободный. — Загл. с экрана
28. Статья «Проектная деятельность в начальной школе». [Электронный ресурс] // www.teacherjournal.ru — Режим доступа: <https://www.teacherjournal.ru/categories/11/articles/4191>, свободный. — Загл. с экрана
29. Теоретические основы развития познавательной активности... [Электронный ресурс] // multiurok.ru — Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/teoreticheskie-osnovy-razvitiia-poznavatelnoi-akti.html>, свободный. — Загл. с экрана
30. Формирование познавательной активности младших... [Электронный ресурс] // nsportal.ru — Режим доступа: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/08/30/formirovanie-poznavatelnoy-aktivnosti-mladshikh>, свободный. — Загл. с экрана
31. Обобщение опыта по теме «реализация проектной деятельности»... [Электронный ресурс] // nsportal.ru — Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/mezhdistsiplinarnoe-obobshchenie/2015/03/26/obobshchenie-opyta-po-teme>, свободный. — Загл. с экрана
32. Рекомендации при проведении групповых форм работы на... [Электронный ресурс] // nsportal.ru — Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2023/03/18/rekomendatsii-pri-provedenii>, свободный. — Загл. с экрана
33. Современные педагогические технологии в обучении младших... [Электронный ресурс] // nsportal.ru — Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2022/02/28/sovremennye-pedagogicheskie-tehnologii-v-obuchenii-mladshih>, свободный. — Загл. с экрана
34. Создание мультфильмов учащимися младшего школьного... [Электронный ресурс] // nsportal.ru — Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2015/07/20/sozдание-multfilmov-uchashchimisya>, свободный. — Загл. с экрана
35. Теоретическое обоснование технологии групповой работы [Электронный ресурс] // nsportal.ru — Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2016/03/26/teoreticheskoe-obosnovanie>, свободный. — Загл. с экрана

## Основные направления корректирующих программ развития детей с ОВЗ

Коннов Алексей Михайлович, психолог  
ГБОУ г. Москвы «Школа № 654 имени А. Д. Фридмана»

*В статье рассматриваются направления развития детей с ОВЗ, существующие в настоящее время. Приводится характеристика различных спортивных программ и упражнений, дается описание, какие коррективы могут внести занятия тем или иным видом спорта. Также в статье приводится перечень упражнений с описанием при работе с детьми с дислексией, даются рекомендации родителям и учителям при организации занятий с такими детьми. Раскрываются*

*принципы взаимодействия с родителями, у которых есть дети с ОВЗ, отмечается значимость терапевтической помощи детям при занятии творчеством и различными ремеслами.*

**Ключевые слова:** ребенок с ОВЗ, дислексия, адаптивный спорт, семья с ОВЗ, песочная терапия, коррекция развития.

Когда мы говорим о коррекционной работе, важно выстроить сотрудничество с семьей ребенка. Именно такой формат позволит максимально компенсировать нарушения, существующие у ребенка, и нормализовать жизнь всей семьи.

Необходимо тщательным образом выстраивать работу со взрослыми — ведь какой мы посыл несем детям, так они нас воспринимают. Освоение вопросов инклюзивного воспитания помогает родителям снять психологические зажимы. Поэтому, работа с детьми с особенностями развития начинается с родителей.

Когда в семье появляется ребенок с ОВЗ, это неизменно отражается на психологическом состоянии всех ее членов: эмоциональные переживания, изменение привычного уклада жизни, нарушение социальных контактов. Родителям нужны время и силы, чтобы осознать диагноз ребенка, принять его, пройти психологическую стабилизацию, найти специалиста, который адекватно оценит состояние ребенка и подскажет, какую реабилитацию лучше пройти, выстроит сам обучающий процесс для ребенка. Поэтому очень большое значение имеет настрой родителей — от них должен исходить позитивный посыл и уверенность.

Специалистам, работающим с ребенком важно это понимать и приниматься чувства родителей. Особенно на первых этапах взаимодействия, когда еще не наступила пора адаптации.

И в дальнейшей работе при установлении контакта с семьей ребенка с ОВЗ специалисту следует придерживаться следующих принципов:

1. Бережное и уважительное отношение к детям и их родителям. Необходимо следить за терминологией, которую специалист использует в общении с родителями. Формулировки должны быть максимально корректными. Под запретом находятся такие выражения, как, например, — «ненормальное поведение», «больной ребенок». При этом к самим родителям следует также обращаться с уважением, обязательно по имени или по имени и отчеству, а не обезличенным «мамочка». Этот факт также подчеркивает персонализированный подход к корректной семье со стороны специалиста.

2. Соблюдение конфиденциальности. Если специалист обсуждает какой-то случай с коллегами, делать это необходимо только в корректной форме и только с согласия родителей.

3. Принцип осведомленности родителей о целях и результатах диагностических обследований, видах коррекционного вмешательства. Специалисты должны быть готовы отвечать родителям на вопросы: «Зачем вы это делаете? Что это даст ребенку?». То есть специалист должен обязательно обосновать свой подход, выбранную методику и т. д.

4. Принцип компетентности и ответственности. Специалисты должны использовать в работе только методики с доказанной эффективностью. Если на каком-то этапе специалист начинает видеть и понимать, что методика не подходит ребенку, и он не может справиться с той или иной задачей, лучше сразу обсудить это с родителями. В данном случае желание «сохранить лицо» может оказаться губительным для ребенка, лучше показаться некомпетентным, чем навредить. В данном случае специалисту следует обозначить проблему перед родителями, взять паузу и вернуться позже с ответами на вопросы, с новыми решениями, чем продолжать упорно реализовывать неподходящую методику, нанося вред ребенку.

Семья действительно должна как можно раньше прийти к пониманию необходимости активной помощи со стороны соответствующих специалистов. Именно нежелание принимать такую помощь, не обращение в самом раннем возрасте к специалистам, приводит к необратимым последствиям. Несмотря на наличие биологических ограничений, социализация необходима для детей с ОВЗ.

Биологические факторы, такие как генетическая предрасположенность и органические повреждения мозга, действительно оказывают влияние на развитие личности детей с умственной отсталостью. Однако социальные факторы, такие как воспитание, общение с окружающими и образовательная среда, играют ведущую роль в этом процессе.

Отсутствие должной социальной поддержки и взаимодействия со стороны родителей значительно замедляет развитие детей с ОВЗ. Это подтверждает ведущую роль социального фактора в развитии личности детей с умственной отсталостью.

Социальная среда способна компенсировать многие биологические недостатки. На сегодня есть множество примеров, которые демонстрируют, что активное участие родителей и создание благоприятной образовательной среды могут значительно ускорить развитие ребенка.

Педагогу-дефектологу рекомендуется организовать дополнительные мероприятия, способствующие социализации детей: групповые занятия, игры, участие в культурных и общественных мероприятиях.

Также важно привлекать родителей к процессу развития и обучения, проводя регулярные консультации и обучающие семинары для них.

Создание индивидуальных программ развития, которые учитывают как биологические, так и социальные особенности каждого ребенка, поможет добиться максимального прогресса в их личностном развитии.

Почему еще важно обращение к игровым и соревновательным методикам, особенно для детей с ОВЗ? Пред-

ставим знакомую ситуацию — обычный здоровый ребенок вдруг не хочет идти в школу, на уроках ведет себя пассивно, дома не может долго приступить к выполнению домашних заданий и часами сидит над тетрадками. На лицо признаки снижения учебной мотивации. И прежде, чем ответить на вопрос «Что делать?», давайте разберемся с тем, что могло привести к этому.

Стремление к обучению заложено в нас природой. Когда у ребенка получается овладеть новым навыком, он испытывает радость, которая сопровождается выплеском гормона счастья. Вы наверняка замечали, что первый раз, сумев правильно разложить картинки или кубики, ребенок очень горд собой, а на пятый-шестой раз — совершенно спокоен. В этом и есть суть мотивации к обучению — создать такие условия, чтобы ребенку было интересно, чтобы игры и задания находились в зоне его ближайшего развития, но при этом были выполнимы для него. Так и для ребенка с ОВЗ — как только он увидит маленькие результаты своих усилий, он окажется вовлеченным в процесс развития.

Адаптация есть везде, особенно в спорте. Спорт включает в себя обязательные соревнования и подготовку к ним, в нем ярко проявляется стремление к победе и мобилизация внутренних сил [8, с. 64]. Это не только физическое развитие, но и незаменимый инструмент их развития. Важно приложить большое количество усилий, проявлять больше самостоятельности и ответственности.

Занимаясь спортом, ребенок может не только развивать физические навыки, формировать волевые качества, но и находить общий язык с другими детьми, обретая опыт социализации.

Поэтому, когда, скажем, ребенок с ОВЗ взбирается на вершину скалодрома, он не просто преодолевает физические преграды — он побеждает свои страхи и сомнения снова и снова. И к тому же видит, как много детей с подобными проблемами занимается вместе с ним и понимает, что он не одинок.

К тому же, как известно, занятия спортом улучшают межполушарную связь и постепенно влияют на становление речи у детей с отклонениями. К адаптивным спортивным занятиям, оказывающим положительное влияние на детей с ОВЗ, можно отнести воздушную гимнастику, батут, адаптивный скалодром, игровую гимнастику, футбол, баскетбол, волейбол и др.

Например, прыжки на батуте — отличная возможность развить координацию и укрепить мышцы в увлекательной игровой форме. Скалодром подходит для любителей высоты и приключений, поскольку здесь каждый сможет испытать свои силы и преодолеть новые вершины.

Игровая гимнастика включает в себя занятия, которые помогут развить гибкость и ловкость через игры и выполнение интересных заданий. Также на развитие силы, выносливости и уверенности в себе влияют и тренировки в рамках единоборства

Игровые виды спорта учат взаимодействию в команде — подстраховывать, передавать пас, оказывать

поддержку друг другу [2, с. 52]. Также подобные занятия развивают умение чувствовать свое тело и хорошо ориентироваться в пространстве. Для ребенка с ОВЗ это бывает очень сложно. Ребята начинают теряться в процессе двигательной активности, и спорт помогает [6, с.34]. И только в тандеме родитель-тренер- ребенок можно достичь поставленных целей.

Отметим, что физическая активность детям с ОВЗ дается, конечно, труднее, чем просто сидение за столом. Например, во время только во время спортивной ходьбы ребенку нужно постоянно оценивать, где в моменте находится его правая нога или левая рука — перекрестное движение вызывает сложности. Как и любое другое выполнение правил, связанных с необходимостью удержания нужной комбинации действий.

При занятии спортом с детьми с ОВЗ нужно соблюдать некоторые несложные правила.

Во-первых, в занятии спортом важна последовательность: упражнения должны подбираться по принципу от простого к сложному. Во-вторых, физическая нагрузка должна наращиваться постепенно. Также, в-третьих, очень важно постоянство, поскольку только постоянные усилия дают результат. Если родители забывают требования тренера, правила, последовательность действий, взаимодействие с предметами, у ребенка нарушается режим.

В качестве примера расскажем о девочке Агате — очень ярком и энергичном ребенке. Она столкнулась с серьезной проблемой — аплазией кисти и части предплечья, что привело к нарушению координации движений. Тренеры из коррекционного центра предложили Агате две программы коррекции — адаптивный батут и адаптивный скалодром. Эти виды спорта укрепили мышечный корсет ребенка, помогли Агате улучшить координацию движений, повысить концентрацию внимания и развить ее физические и даже умственные способности. Она стала более уверенной в себе и лучше справляется с трудностями. Немаловажным фактором стало вдохновляющее влияние тренера. Агата обожает своего тренера, который стал для неё настоящим наставником и другом. Благодаря поддержке своего тренера, Агата из года в год преодолевает физические трудности. Несмотря на то, что семья Агаты проживает на другом конце Москвы, они продолжают регулярно посещать занятия вот уже третий год. Теперь, когда прошло уже несколько лет, Агата стала не только сильнее физически, но и эмоционально, девочка раскрыла свой потенциал и смогла начать жить полноценной жизнью.

Еще одним направлением развития детей с ОВЗ является творчество и ручной труд. С их помощью у ребят с особенностями развития происходит процесс реального включения в активную жизнь социума. Ручной труд, общение с близкими по духу людьми, атмосфера дружбы и взаимоподдержки — все это делает подобные занятия уникальными и важными для каждого участника, поскольку неформальная обстановка и общая тема располагают к общению и разгрузке.

Кстати, хочу отметить, что огромным плюсом является возможность заниматься в творческой мастерской нормотипичным детям совместно с детьми с ОЗВ [7, с. 48].

Творчество увлекает, и дети увлекаются творчеством. Занятия творчеством замечательный способ снять психоэмоциональное напряжение, расслабиться и погрузиться в волшебную атмосферу творчества. И когда дети получают хороший результат, они счастливы, и это помогает им укрепиться психологически, социализироваться, что в дальнейшем помогает им уже развиваться в других занятиях. В качестве примера приведем занятие по созданию деревянной фигурки. У ведущего мастер-класса есть образец, он обсуждает с детьми, что должно получиться в итоге, какие детали необходимы для работы по образцу. Ребенок при этом должен самостоятельно отсортировать детали. Потом начинаются работы с крупной моторикой — шлифуются детали, осуществляется их сборка, затем наступает этап творчества. Мы хотим, чтобы ребенок ушел с готовым изделием, и родители должны подчеркнуть, что он сделал это сам, что является важным для его социализации.

В последнее время появилась и успешно себя зарекомендовала так называемая песочная терапия. Суть ее состоит в том, чтобы строить башни не в песочнице, а на столе. Работа с этим материалом объединяет массу упражнений, направленных на общую релаксацию, снятие двигательных стереотипов и судорожных движений, в результате стабилизируется эмоциональное состояние детей.

Родители отмечают, что дети с удовольствием посещают подобные занятия, замечают улучшения в мелкой моторике. Специалисты по песочной игротерапии, отмечают, что данный вид деятельности действительно позволяет ребятам раскрываться. Они создают образы, которые им нравятся, придумывают сами новые или стараются воссоздать уже знакомые им фрагменты из мультфильмов, фильмов, будь то башни, дворцы, замки. Это то, что касается песка, а в работе с пластилином творчество и вовсе не ограничивается, там наблюдается сплошной полет фантазии ребенка.

Вообще, в настоящее время накоплен огромный опыт для развития детей с различными отклонениями [1, с. 198]. Такие уроки идеально подходят для детей с определенными особенностями, поскольку используется индивидуальный подход и игровые методики, что делает занятия не только эффективными, но и интересными [9, с. 241]. В качестве примера хочу привести небольшой обзор упражнений, эффективно зарекомендовавших себя при терапии детей с дислексией:

1. Создание букв из цветного песка или пластилина. Ребенку нужно дать возможность лепить буквы и слова. Тактильные ощущения помогут ему лучше запомнить форму букв.

2. Игра «Звуковые истории». Заключается в том, чтобы рассказывать ребенку короткие истории, используя игрушки или картинки. Нужно попросить ребенка озву-

чить определенные слова или звуки, помогая ему развивать слуховые навыки.

3. Картинки и буквы.

По комнате развешиваются картинки с предметами, которые начинаются на разные буквы. Ребенка просят подойти к каждой картинке и назвать ее, а затем записать букву на бумаге.

4. Письмо в воздухе.

Закключается в том, что ребенок рисует буквы в воздухе пальцем или с помощью волшебной палочки. Это помогает развитию моторики и визуальной памяти.

5. Музыкальные упражнения.

В качестве обучающего материала здесь выступает музыка. Нужно петь песни, в которых есть рифмы и повторы, позволяя ребенку одновременно учиться слышать и запоминать звуки.

6. Ассоциативные игры.

Суть игры заключается в создании карточек с изображением предметов и их названиями. Ребенок должен сопоставлять картинки с написанными словами, развивая тем самым навыки чтения и ассоциативного мышления.

7. Алфавитный поиск.

Игра заключается в том, чтобы находить предметы вокруг, которые начинаются на определенную букву, или собирать их в корзину. Это делает обучение динамичным и увлекательным [10, с. 117].

Многим детям с нарушениями, ОЗВ и дислексией, в частности, ни в коем случае нельзя ставить плохих отметок пока идет коррекция [3, с. 28]. Любой логопед, дефектолог, нейропсихолог подтвердит — такому ребенку во время терапии нужно положительное подкрепление успехов вне кабинета врача хотя бы на 4–5 месяцев. Поэтому учителю в школе важно донести, что такому ребенку нужно давать возможность переписать работу наедине с учителем, не торопить в классе, поскольку такой ребенок работает всегда медленнее остальных. Дать возможность доделать работу после урока или дома без санкций со стороны учителя и родителей.

Конечно, от учителя будет зависеть очень многое. Он должен посадить ребенка за первую парту, желательно, одного, особенно, если у него СДВГ [5, с. 63]. Это поможет контролировать работу ребенка, помогать, подсказывать, поможет контролировать, чтобы ребенок не отвлекался. Желательно разрешить такому ребенку писать в тетради карандашом, хотя бы один учебный год. Это нужно, чтобы он мог исправить ошибку так, как будто ее не было. На самом деле это простейший психотерапевтический прием, способствующий улучшению почерка у детей.

Также нужно разрешить пользоваться визуальными опорами на уроке. Например, это таблицы Зайцева по русскому языку в соответствующей обработке, а на математике и чтении — карточки самопомощи. Это такие картинки — схемы — смайлы, которые напоминают ребенку о том, как он сам может помочь себе в том или ином случае [4, с. 76]. Этому обучает специалист на специальных занятиях, и затем это выдается ребенку домой и в класс, чтобы

он применял на практике, поскольку ребенок с 3D плохо воспринимает информацию на слух, и для него необходимо увеличивать наглядные, а еще лучше, наглядно-тактильные подкрепления.

Еще одной особенностью обучения детей с различными отклонениями — это необходимость активной формы проведения урока. Конечно, в обычной школе такое пока что трудно представить. Поэтому для таких детей важно хотя бы иметь возможность свободно менять положение тела. В условиях традиционного класса можно просто разрешить постоять около парты, вытереть доску, помочь учителю, раздать тетради и т. д. На переменах детей обязательно нужно выпускать из класса, дети просто сбрасывают напряжение нервной системы через движение. Игнорировать эту потребность детского организма — значит дожидаться рано или поздно «бунта». Однако, дислексика нельзя вызывать к доске, по крайней мере, несколько месяцев до первых улучшений.

Родителям не следует отправлять детей к репетиторам и не пытаться оставлять после уроков и заниматься самим. Увеличение нагрузки и однотипная подача материала — вредны для таких детей. Нужны другие, особые методы помощи, которые под силу любому. Индивиду-

альная работа без смены подхода и дидактического материала бесполезны. У такого ребенка мозг работает иначе.

Очень важно показать ребятам в классе сильные стороны ребенка с ОВЗ. Их так много у этих детей, причем, самые неожиданные. Например, рассказ одного мальчика-дислексика опубликовали в журнале. Пусть такой ребенок учит чему-то других, рассказывает и показывает свои сильные стороны.

Таких примеров можно приводить множество — самое главное, чтобы дети проявляли интерес и активность, получили ценный опыт, участвуя в выполнении тех или иных упражнений. Такие мероприятия способствуют развитию моторики, сенсорного восприятия и творчества, а также учат заботе друг о друге, старанию и терпению. Мы верим, что каждый человек уникален, но при этом все мы хотим быть понятыми, принятыми и любимыми. Потому что различия между людьми — это не барьер, а возможность для роста и развития общества. Каждый человек уникален, но при этом все мы часть одного общества, а различия делают нас сильнее как общество, в котором быть «другим» — это нормально, ведь в каком-то смысле все мы «другие», но при этом мы разделяем общие черты, эмоции и потребности.

#### Литература:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для среднего профессионального образования / Е. А. Медведева [и др.]; под редакцией Е. А. Медведевой. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 274 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-07554-0.
2. Бегидова, Т. П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебное пособие для среднего профессионального образования / Т. П. Бегидова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 191 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-07862-6.
3. Гончарова, В. Г. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования / Гончарова В. Г., Подопригра В. Г., Гончарова С. И. — Красноярск: СФУ, 2014. — 248 с.: ISBN 978-5-7638-3133-7.
4. Мандель Б. Р. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учеб. пособие / Б. Р. Мандель. — Москва: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2023. — 152 с. — ISBN 978-5-9558-0575-7.
5. Матвеева М. В. Профессиональное обучение детей с интеллектуальными нарушениями в условиях образовательного учреждения: учебно-методическое пособие / М. В. Матвеева, С. Д. Станпакова. — Москва: Форум: ИНФРА-М, 2020. — 191 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — ISBN 978-5-00091-605-6. — Текст: электронный. — URL: <https://znanium.com/catalog/product/1134540> (дата обращения 12.05.2025).
6. Медведева Е. А. Познание мира культуры ребенком с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Е. А. Медведева. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 82 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-05560-3.
7. Посохова С. Т. Психология инклюзии: диалог детей с разными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / С. Т. Посохова, Е. Е. Белан. — Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2020. — 172 с. — ISBN 978-5-288-06055-7.
8. Рипа М. Д. Методы лечебной и адаптивной физической культуры: учебное пособие для среднего профессионального образования / М. Д. Рипа, И. В. Кулькова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 158 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-07858-9.
9. Педагогика инклюзивного образования: учебник / Т. Г. Богданова, А. А. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.]; под ред. Н. М. Назаровой. — Москва: ИНФРА-М, 2022. — 335 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — DOI 10.12737/20170. — ISBN 978-5-16-011182-7.
10. Современные подходы и технологии специальной педагогики: сборник научных статей / под. ред. Е. Г. Речицкой, В. В. Линькова. — Москва: МПГУ, 2020. — 272 с. — ISBN 978-5-4263-0926-5.

## Особенности ценностных ориентаций у дошкольников и младших школьников

Котова Юлия Алексеевна, студент магистратуры  
Московский государственный психолого-педагогический университет

*В статье автор изучает и анализирует особенности ценностных ориентаций старших дошкольников и младших школьников.*

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, старшие дошкольники, младшие дошкольники.

Изучение ценностных ориентаций старших дошкольников и младших школьников актуально, так как именно в этот период жизни формируются базовые ценности, определяющие личность и её жизненные выборы. Понимание ценностных ориентаций помогает выявить как положительные стороны развития, так и возможные проблемы, которые требуют педагогического воздействия. Изменения, которые произошли в жизни современного общества за последние десятилетия, оказали значительное влияние на развитие мотивационно-потребностной сферы детей как дошкольного, так и школьного возраста [1].

Кроме того, актуальность исследования ценностных ориентаций детей обусловлена крайне малым количеством практических исследований, направленных на изучение представлений о ценностных ориентациях современных дошкольников и младших школьников.

Для определения ценностных ориентаций, была взята интерпретация данного понятия, данная Б. Г. Мещеряковым и В. П. Зинченко, согласно которой ценностные ориентации являются «важным компонентом мировоззрения личности, выражающим её стремления в отношении тех или иных человеческих ценностей» [3].

Описанное в данной статье исследование предполагало участие 50 старших дошкольников 6–7 лет, посещающих подготовительные к школе группы и 50 младших школьников (младшие подростки) 10–11 лет, обучающихся в 4 классе. Само исследование проводилось в период с марта по апрель 2025 года.

На основании теоретического анализа литературы было выдвинуто предположение о том, что существуют различия в ценностных ориентациях дошкольников и младших школьников, обусловленные тем, что в ценностных ориентациях отражается специфика ведущей деятельности.

Изучение ценностных ориентаций старших дошкольников и младших школьников проходило с использованием методики Татьяны Александровны Репиной под названием «Цветик-семицветик». Суть методики заключалась в том, что детям было необходимо придумать пять желаний.

Ни у одного старшего дошкольника не возникло трудностей с придумыванием пяти желаний, тогда как среди младших школьников количество обозначенных желаний варьировалось от 1 до 5. Один младший школьник и вовсе не обозначил ни одного желания.

Старшие дошкольники достаточно серьёзно отнеслись к выполнению задания, связанного с загадыванием желаний. Большинство из детей сразу определялись со своими желаниями, в ситуациях же (которых было немного), где дети затруднялись придумать все пять желаний сразу, они просили некоторое время подумать (обычно на это уходило не более двух минут) и обозначали свои желания.

Младшие же школьники к выполнению задания отнеслись несколько иначе. Ни у одного из детей не возникло трудностей со скоростью обозначения своих желаний, но при этом, их было значительно меньше, чем у дошкольников. Получается, школьники уже заранее знали, как будут звучать их желания и им не требовалось время для размышлений и фантазирования о том, чего бы им хотелось. Когда экспериментатор предлагал назвать ещё желания, дети чаще всего говорили «мне больше ничего не нужно», «этого достаточно», «и так много желаний назвал(-а)», «больше нечего загадать», «у меня и так всё есть».

В целом, всего в выборке старших дошкольников оказалось 245 детских пожеланий, тогда как в выборке младших школьников — 170. На основе обозначенных детьми желаний и происходило изучение и оценка ценностных ориентаций детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Для более детального анализа полученных данных ответы детей анализировались по двум линиям:

- в чей адрес звучали пожелания (См. Рис.1);
- к какой сфере деятельности желания относились (См. Рис.2).

В целом, оказалось, что значительно чаще и у старших дошкольников, и у младших школьников желания звучали именно в свой адрес (81 % и 57 %, соответственно). Эти желания были связаны как с материальными приобретениями (игрушки, игры, книги, ремонт в комнате, компьютеры и телефоны), так и с обретением домашних животных (рыбки, хомячки, кошки, собаки), а также с желанием, например, прогулять школу или детский сад, увидеть интересные места.

Практически в одинаковом соотношении желания детей из обеих выборок были обращены в адрес членов своей семьи (17 % и 20 %, соответственно). И старшие дошкольники, и младшие школьники желали более частых встреч с родными, меньшей нагрузки на работе, исполнения желаний членов семьи, здоровья, отсутствия конфликтов.

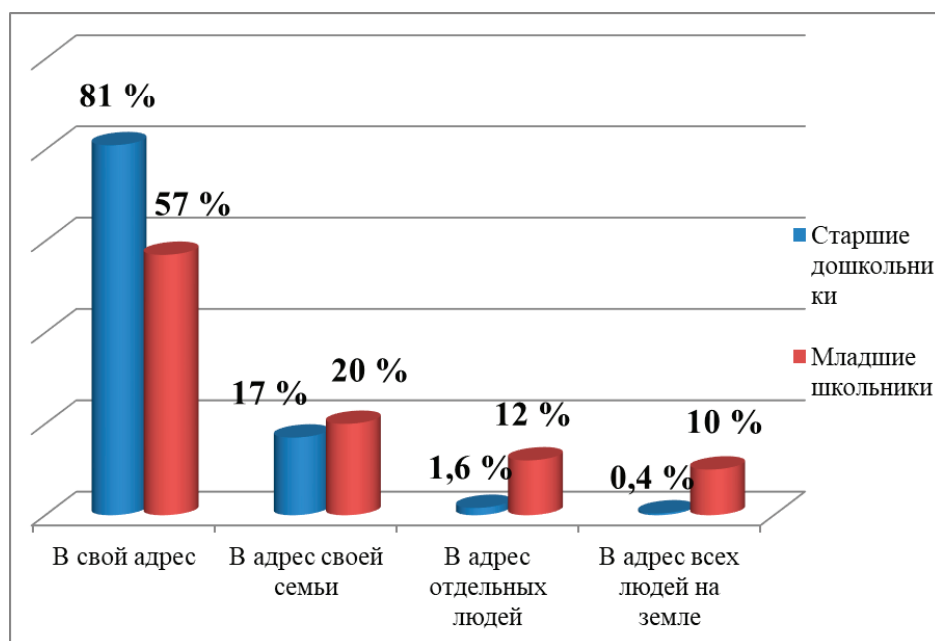


Рис. 1. Сравнение ценностных ориентаций старших дошкольников и младших школьников (в чей адрес звучали желания)

Несколько различались результаты, касающиеся выборов, обращённых в адрес отдельных людей, а также всех людей на земле. В целом, их было сделано не так много. У младших школьников в обеих категориях желаний процент обозначения подобных желаний был приблизительно на 10 % выше, чем у старших дошкольников. Лишь один старший дошкольник, говоря о желаниях, которые касаются всех людей на земле, сказал «чтобы никто не болел», тогда как среди ответов младших школьников пожеланий было больше, и они были более разнообразны — связанные с окончанием войн, исполнением желаний всех людей, здоровьем, финансовым благополучием; чтобы все были добрыми, справедливыми и дружили.

Полученные данные были подвергнуты математической обработке данных, был использован Критерий  $\varphi^*$  (угловое преобразование Фишера), в зону значимости попали результаты, касающиеся желаний, обращённых в свой адрес ( $\varphi^*_{эмп} = 3.741$ ), а также в адрес отдельных людей ( $\varphi^*_{эмп} = 2.991$ ) и в адрес всех людей на земле ( $\varphi^*_{эмп} = 3.14$ ).

Желания старших дошкольников и младших школьников, если анализировать их распределение по тем сферам жизни, с которыми они связаны, значительно отличаются в нескольких моментах и имеют общие черты:

- Значительно чаще у старших дошкольников встречаются желания, связанные с игровой деятельностью (50 % и 4 %, соответственно), тогда как у младших школьников значительно чаще встречаются желания, связанные со сферой отношений и общения (74 % и 30 %, соответственно).

- Практические в равном соотношении и у старших дошкольников, и у младших школьников желания связаны с бытовой и познавательной сферами. К желаниям,

относящимся к познавательной сфере, можно отнести те, что связаны со стремлением поскорее пойти в школу, научиться писать и считать, плавать, рисовать, кататься на роликах и т. д.; принять участие в соревнованиях.

- Интересно, что в обеих выборках дети практически не обозначали желания, связанные с бытовой сферой. Те редкие желания, которые встретились в представленных выборках, оказались связанными с желанием, например, приобрести автомобиль для семьи, телефон для мамы, отдельную комнату для себя, квартиру, ремонт, а также желанием иметь богатство.

Представленные результаты также были обработаны при помощи Критерия Фишера. В зону значимости попали результаты, касающиеся игровой сферы ( $\varphi^*_{эмп} = 8.259$ ), и сферы отношений и общения ( $\varphi^*_{эмп} = 6.449$ ).

На следующем этапе исследования полученные результаты старших дошкольников были подвергнуты сравнению. Сравнивались они с результатами, полученными Т. А. Репиной в исследовании, проведённом в 1980-х годах. (См. Табл. 1 и Табл. 2).

Далее был также применён  $\varphi^*$ -критерий Фишера, который позволил определить, что все полученные результаты входят в зону значимости:

- Желания, которые звучали в свой адрес:  $\varphi^*_{эмп} = 3.599$ .

- Желания, которые звучали в адрес семьи: Ответ:  $\varphi^*_{эмп} = 4.002$ .

- Желания, которые звучали в адрес отдельных людей: Ответ:  $\varphi^*_{эмп} = 3.415$ .

- Желания, которые звучали в адрес группы детского сада: Ответ:  $\varphi^*_{эмп} = 2.892$ .

- Желания, которые звучали в адрес всех людей на земле: Ответ:  $\varphi^*_{эмп} = 2.376$ .

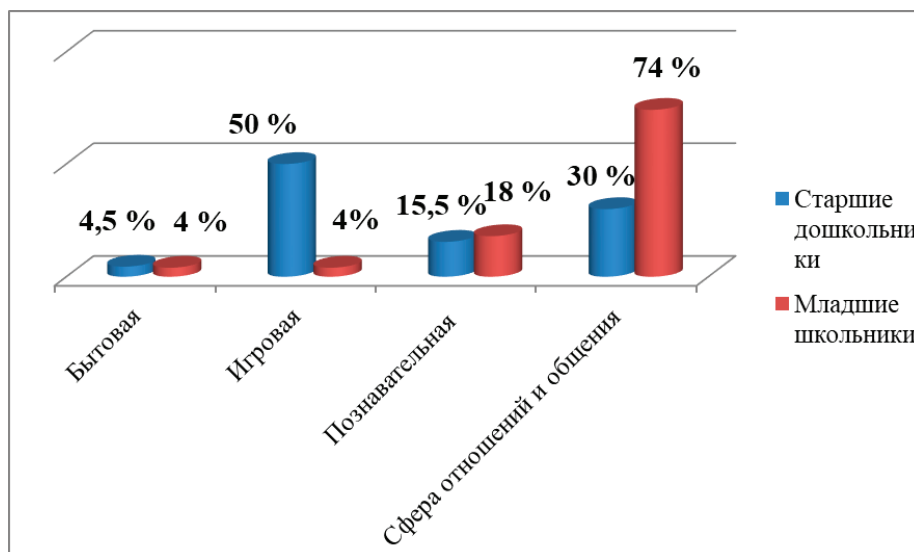


Рис. 2. Направленность ценностных ориентаций (с какими сферами жизни связаны желания)

Таблица 1. Сравнение результатов современных дошкольников с результатами исследования Т. А. Репиной в 1980-х годах (в чей адрес звучали пожелания)

Группы для сравнения	В чей адрес звучали желания				
	В свой	Семьи	Отдельных людей	Группе детского сада	Всех людей на земле
Дети, принявшие участие в эксперименте Т. А. Репиной в 1980-х годах	58 %	2 %	14 %	9 %	7 %
Дети, принявшие участие в 2025 году	81 %	17 %	1,6 %	0 %	0,4 %

Таблица 2. Сравнение результатов современных дошкольников с результатами исследования Т. А. Репиной в 1980-х годах (сферы деятельности, на которые направлены желания)

Группы для сравнения	Сферы деятельности, на которые были направлены желания			
	Бытовая сфера	Игровая сфера	Познавательная сфера	Сфера отношений и общения
Дети, принявшие участие в эксперименте Т. А. Репиной в 1980-х годах	26 %	26 %	8 %	40 %
Дети, принявшие участие в 2025 году	4,5 %	50 %	15,5 %	30 %

$\phi^*$ -критерий Фишера позволил определить, что полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости в результатах, касающихся следующих сфер деятельности:

- Бытовая сфера:  $\phi^*_{\text{эмп}} = 4.377$ .
- Игровая сфера:  $\phi^*_{\text{эмп}} = 3.543$ .

Таким образом, результаты эмпирического исследования позволяют сделать следующие выводы:

– Полученные данные показали, что существуют значимые различия как в направленности, так и в содержании ценностных ориентаций дошкольников и младших школьников.

– Дети 6–7 лет высказывают пожелания в свой адрес значительно чаще, чем дети 10–11 лет. Эти желания занимают у них подавляющее место среди всех остальных.

– Дети 10–11 лет значительно чаще, чем дети 6–7 лет высказывают пожелания в адрес отдельных людей и всех людей на земле.

– В ценностных ориентациях детей 6–7 лет по сравнению с детьми 10–11 лет значительно преобладает игровая сфера.

– В ценностных ориентациях детей 10–11 лет по сравнению с детьми 6–7 лет значительно преобладает сфера отношений и общения.

Что подтверждает выдвинутую нами гипотезу о том, что в ценностных ориентациях отражается специфика ведущей деятельности.

Также в рамках исследования были выявлены изменения в ценностных ориентациях современных дошкольников и их сверстников конца XX века. Значимые

различия были выявлены как в направленности, так и в содержании желаний.

– У современных дошкольников по сравнению с их сверстниками конца XX века значимо преобладают желания, направленные в свой адрес и в адрес своей семьи, в то время как желаний в адрес других людей стало зна-

чимо меньше, а желания в адрес детского сада пропали совсем.

– У современных дошкольников по сравнению с их сверстниками конца XX века в желаниях значимо преобладает игровая сфера, в то время как бытовой сферы стало значимо меньше [2].

#### Литература:

1. Богуславский М. В. Ценностные ориентации российского образования в первой трети XX в. — 1996. — № 3. — С. 72–75.
2. Гаврилюк В. В., Трикоз Н. А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // Социол. исслед. — 2002. — № 1. — С. 96–105.
3. Большой психологический словарь. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. Под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко, 2003.

## Связь между особенностями отношения младших дошкольников к сверстникам и типом привязанности к матери

Самохина Анна Львовна, студент магистратуры  
Московский государственный психолого-педагогический университет

*В статье автор изучает связь между типами привязанности младшего дошкольника к матери и особенностями его взаимодействия со сверстниками.*

**Ключевые слова:** тип привязанности к матери, отношение младших дошкольников к сверстникам, младший дошкольный возраст взаимодействие со сверстниками.

Современные дошкольники всё чаще сталкиваются с проблемами и трудностями, связанными с адаптацией, социализацией в обществе, установлением контактов со сверстниками. Проблема изучения факторов, оказывающих непосредственное влияние на восприятие сверстниками младших дошкольников является актуальной в силу того, что знание причин трудностей, связанных с ранней социализацией, могут значительно упростить, смягчить процесс вхождения ребёнка в общество [3].

Материалы, представленные в этой работе, могут быть использованы в работе с младшими дошкольниками по формированию взаимоотношений дошкольников со своими сверстниками в условиях дошкольной образовательной организации. Полученные результаты могут быть использованы в качестве информации для просветительской деятельности, в работе с родителями детей младшего дошкольного возраста. Также полученные данные позволят провести анализ, связанный с имеющимся типом привязанности ребёнка к матери и с особенностями установления контакта со сверстниками [2].

В данном исследовании было выдвинуто предположение о том, что особенности отношения младших дошкольников к сверстникам связаны с типом привязанности к матери. Предполагалось, что дети, у которых есть неблагоприятный опыт привязанности, с большей вероятностью будут иметь трудности в установлении и поддержании дружеских отношений со сверстниками.

Для диагностики особенностей отношения младших дошкольников к сверстникам была выбрана методика Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой «Цветик-семицветик». Для определения привязанности ребёнка к матери был использован Ретроспективный опросник родителей [1].

В исследовании приняли участие младшие дошкольники в возрасте 3–4 лет, в количестве 27 человек (из них 11 мальчиков и 16 девочек), а также их родители в количестве 27 человек. Проводилось исследование на базе дошкольного отделения Школы № 1508.

Диагностика стилей взаимодействия младших дошкольников со сверстниками показала, что, в целом, выборка оказалась достаточно однородной по распределению стилей взаимодействия младших дошкольников со сверстниками. Чуть чаще встречался сотрудничающий и избегающий стили взаимодействия (См. Рис.1).

В результате использования Ретроспективного опросника, который заполняли родители младших дошкольников, также оказалось, что выборка оказалась достаточно однородной по типам привязанности младших дошкольников к родителям. Чуть чаще встречалась надёжная и тревожно-амбивалентная привязанность (См. Рис.2).

При сопоставлении стилей взаимодействия младших дошкольников со сверстниками с их типом привязанности к матери, оказалось, что дети с надёжной и избегающей привязанностью используют стиль взаимодействия

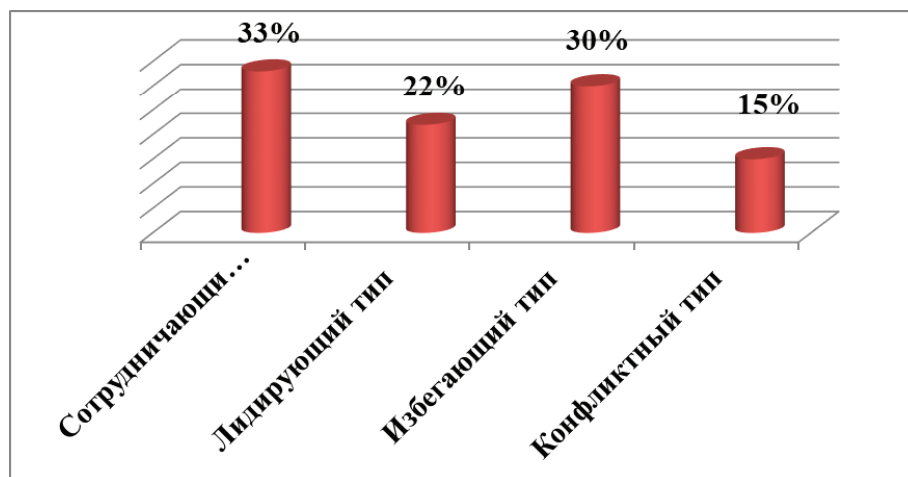


Рис. 1. Результаты исследования по методике «Мозаика» (стили взаимодействия со сверстниками)

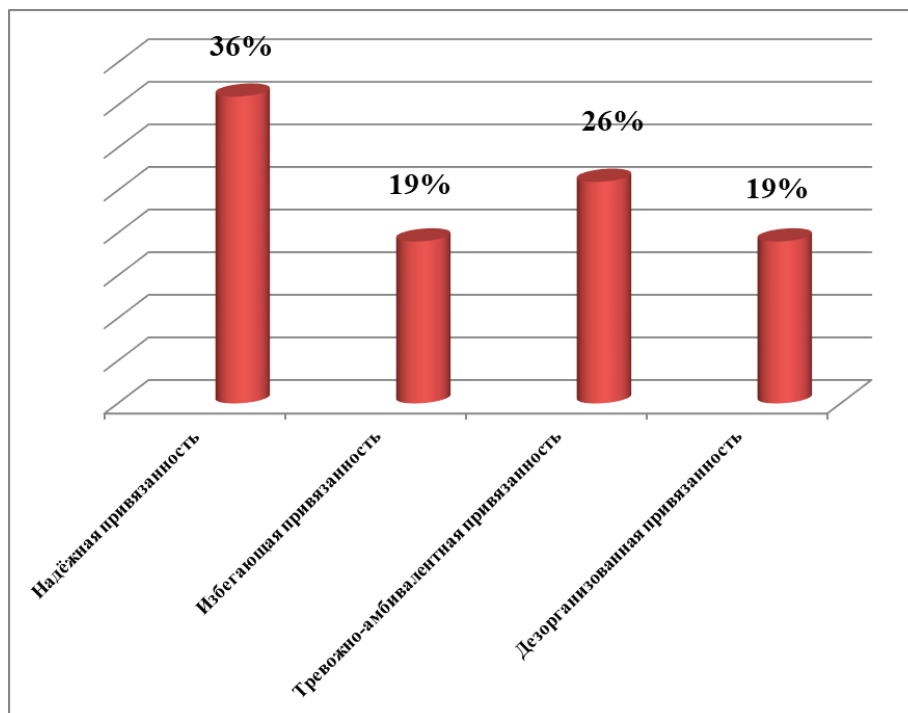


Рис. 2. Результаты Ретроспективного опросника родителей (типы привязанности к матери)

со сверстниками — сотрудничающий или лидирующий, тогда как дошкольники с тревожно-амбивалентным и дезорганизованным типом привязанности используют избегающий и конфликтный стиль взаимодействия со сверстниками (См. Табл. 1).

У детей с надёжным и избегающим типом привязанности стиль взаимодействия со сверстниками отмечается или сотрудничающий, или лидирующий. Такие дети активны, инициативны, а также склонны к доминированию в общении со сверстниками.

Среди младших дошкольников с тревожно-амбивалентной и дезорганизованной привязанностью встречаются избегающий и конфликтный стиль взаимодействия со сверстниками. Такие дети либо мало участвуют в совместной деятельности, предпочитая играть обособ-

ленно, или, напротив, часто вступают в споры, пытаются навязать свою точку зрения, а также не идут на компромисс. Полученные результаты подтверждает выдвинутую в начале исследования гипотезу о том, что дети, у которых есть неблагоприятный опыт привязанности, с большей вероятностью будут иметь трудности в установлении и поддержании дружеских отношений со сверстниками.

Также в рамках данного исследования были определены некоторые особенности, связанные с поведением младших дошкольников, а также проявлениями их эмоциональных реакций, среди детей с разными типами привязанности:

– Младшие дошкольники с *сотрудничающим типом взаимодействия со сверстниками* выбирают в партнёры по игре разных детей — вне зависимости от того, какие

Таблица 1. Соотнесение стиля взаимодействия со сверстниками с типом привязанности младших дошкольников

Стиль взаимодействия со сверстниками (тип)	Типы привязанности			
	Надёжная	Избегающая	Тревожно-амбивалентная	Дезорганизованная
Сотрудничающий	(26 %)	(8 %)	0 %	0 %
Лидирующий	(11 %)	(11 %)	0 %	0 %
Избегающий	0 %	0 %	(22 %)	(7 %)
Конфликтный	0 %	0 %	(4 %)	(11 %)

взаимоотношения у них сложились с ними. Они готовы и сами инициировать деятельность, и следовать предложениям по игре, исходящим от сверстников, они склонны идти на компромиссы. Такие дети стремились приобщить сверстника, обняв его, если он испытывал трудности или неудачи. Они задавали много вопросов, свидетельствующих о своей заинтересованности не только в игровом задании, но и в личности сверстника. Интересно, что удовольствие от процесса и результата игры такие дети получали в любом случае, вне зависимости от того, какие результаты в конечном итоге были получены.

– Дошкольники с *лидирующим типом взаимодействия* не выбирали себе в партнёры детей, с которыми им было бы сложно взаимодействовать или детей, обладающих такими же лидерскими качествами. Таким детям при взаимодействии со сверстниками свойственно игнорирование мнений, советов и комментариев других, считая своё мнение единственно верным. По окончании игрового задания такие дети не выражали каких-то определённых эмоций.

– Дошкольники с *избегающим типом взаимодействия* свой выбор в партнёры по игре не могли осуществить в силу стеснения, зажатости, неуверенности; за таких детей выбор осуществляли их друзья. У этих детей часто наблюдалось отзеркаливание действий и движений их сверстников, даже мимику они повторяли в большинстве случаев за ними. Такие дети воспринимались сверстниками как наиболее удобные для взаимодействия, в их обществе сверстникам было наиболее комфортно находиться и выполнять задание. Интересно, что после завершения игры таких с такими детьми никто не продолжал играть в другие игры, тогда как дети со всеми остальными типами взаимодействия со сверстниками после участия

в исследовании сразу находили себе занятие в обществе сверстников. Дети же с избегающим типом взаимодействия предпочитали после завершения исследования уединяться.

Дошкольники с *конфликтным типом взаимодействия* демонстрировали излишнюю активность и инициативность, некоторую насильственность физическую и эмоциональную по отношению к ним, чрезмерную навязчивость. Интересно, что в партнёры по игре они выбирали детей, не интересуясь, хотят ли сверстники с ними взаимодействовать. Эти дети позволяли себе колкости в адрес сверстников, насмешки, повышение голоса, могли ударить и ущипнуть.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Особенности отношения младших дошкольников к сверстникам имеют связь с существующим у ребёнка типом привязанности к матери.
2. Имеются существенные различия в отношении к сверстникам младших дошкольников, имеющих благоприятный и неблагоприятный опыт привязанности к матери.
3. Младшие дошкольники, имеющие благоприятный опыт привязанности к матери, с большей вероятностью не будут иметь трудности в установлении и поддержании дружеских отношений со сверстниками, тогда как дошкольники с неблагоприятным опытом привязанности к матери — с большой вероятностью будут.
4. Младшие дошкольники с надёжным и избегающим типом привязанности используют сотрудничающий и лидирующий стили взаимодействия со сверстниками.
5. Младшие дошкольники с тревожно-амбивалентным и дезорганизованным типом привязанности используют избегающий и конфликтный стили взаимодействия со сверстниками.

#### Литература:

1. Бурменская Г. В. Методы диагностики привязанности к матери в дошкольном и младшем школьном возрасте. Психологическая диагностика — Психологический диагноз, 2005, № 4. С.5–36.
2. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: для студентов высших педагогических учебных заведений / Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. — Москва: Академия, 2001. — 368 с.
3. Жихарева Л. В. Теория привязанности, теоретические и практические аспекты / Л. В. Жихарева // Перспективы науки и образования. — 2013. — № 4. — С.144–154.

## Особенности личности студентов, занимающихся физкультурой и профессиональным спортом

Сенокopf Настасья Станиславовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, профессор  
Московский государственный психолого-педагогический университет

*В статье автор исследует влияние занятий физкультурой и спортом на развитие личности.*

**Ключевые слова:** спорт, физкультура, личность.

Исследования влияния занятий физкультурой и спортом на развитие личности актуальны в силу особенностей демографической ситуации в современной России и необходимости формирования здорового образа жизни, а также в связи со значимостью воспитания здорового подрастающего поколения [1]. В условиях современного общества отмечается рост тревожности среди молодежи, что повышает актуальность психологической поддержки и формирования у молодежи жизнестойкости, оптимизма и уверенности в себе. Данные многочисленных исследований подчеркивают необходимость разработки адаптивных программ физического воспитания, нацеленных на укрепление стрессоустойчивости, толерантности к неопределенности и общей адаптивности студентов к изменениям среды. Исследователи подчеркивают также, что физкультурно-оздоровительная деятельность и занятия профессиональным спортом — два разных вида деятельности: один направлен на поддержание себя в оптимальной физической форме и укрепление здоровья, второй — на высокие достижения и общественное признание.

Цель нашего исследования — выявление влияния физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности на развитие личности студентов.

На основе теоретического анализа нами были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Имеются различия в мотивации к физической активности у студентов, занимающихся спортом и физкультурой.
2. Спортивная и физкультурно-оздоровительная деятельность, побуждаемые различными видами мотивов, оказывают различное влияние на развитие личностных качеств студентов: жизнестойкости, оптимизма, интернальности и толерантности к неопределенности.

В нашем исследовании приняли участие 99 респондентов, среди которых спортсмены ( $n = 39$ ), физкультурники ( $n = 55$ ) и те, кто не занимается физической активностью ( $n = 5$ ). Средний возраст опрошенных составил 20 лет.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (кафедра физической культуры и ОБЖ), а также в Олимпийском центре имени братьев Знаменских, легкоатлетическом футбольном комплексе ЦСКА и в дворце спорта «Динамо».

Для выполнения поставленных задач эмпирического исследования использовались следующие методики:

1. Шкала спортивной мотивации SMS (Sport Motivation Scale) — опросник спортивной мотивации Р. Дж. Валленранда (1995) в модификации В. Н. Касаткина и соавторов [3].
2. Методика диагностики жизнестойкости — краткая версия опросника жизнестойкости С. Мадди (Е. Н. Осин, Е. И. Рассказова, 2013) [6].
3. Интернальный локус контроля диагностировался при помощи методики диагностики уровня субъективного контроля (УСК) (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд, 1993; А. А. Реан, 2001) [5].
4. Для диагностики оптимизма применен опросник диспозиционного оптимизма (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин, 2010) [2].
5. Толерантность к неопределенности исследовалась с помощью опросника толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой (2010) [4].

По итогам проведенного исследования были получены следующие выводы.

1. Подтвердилась первая гипотеза о том, что имеются различия в мотивации к физической активности между студентами, занимающимися спортом и физкультурой. Спортсмены демонстрируют более высокий уровень внешней мотивации по шкале «Социальное одобрение», что может быть связано с профессиональной ориентацией, стремлением к признанию, достижению высокого социального статуса и укреплению авторитета.

Также отмечена тенденция к различиям по шкале «Смещение цели»: спортсмены чаще, чем физкультурники, связывают занятия спортом с достижением конкретных целей вне самой деятельности (например, продвижение по карьерной лестнице или приобретение социальных связей).

При этом спортсмены и физкультурники демонстрируют более высокую степень вовлеченности в деятельность, наличие внутренних стимулов и устойчивый интерес к занятиям. Мотивация к занятиям физкультурой и спортом по шкале «Эмоциональное стимулирование» у респондентов, не занимающихся ни спортом, ни физкультурой, показывает низкие значения, что объясняется отсутствием интереса к занятиям физкультурой или спортом.

2. Была подтверждена и вторая гипотеза о том, что спортивная и физкультурно-оздоровительная деятельность, побуждаемые различными видами мотивов, оказы-

вают различное влияние на развитие личностных качеств студентов: жизнестойкости, оптимизма, интернальности и толерантности к неопределенности.

Результаты исследования толерантности к неопределенности показали, что межличностная интолерантность существенно ниже у студентов, которые занимаются спортом, чем у тех, кто занимается физкультурой. Так, спортивная практика развивает навыки межличностного взаимодействия и снижает уровень интолерантности к неопределенности, что особенно важно в современных условиях, требующих гибкости и адаптивности. Показано, что физическая активность оказывает благоприятное влияние на развитие оптимистического мировоззрения. И спортсмены, и физкультурники показали высокий уровень оптимизма, в отличие от тех, кто не занимается физкультурой и спортом.

Данные показывают также, что регулярные занятия спортом способствуют развитию интернального локуса контроля, то есть большей уверенности и самостоятельности, ответственности, независимости. Спортсмены показали более высокие результаты по данному критерию, чем физкультурники. Особенно значимые различия прослеживаются по шкале интернальности в отношении здоровья и болезни. Студенты, которые регулярно занимаются физкультурой и спортом, показывают высокий уровень жизне-

стойкости и психологической устойчивости, в отличие от студентов, ведущих пассивный образ жизни.

Таким образом, полученные данные позволяют утверждать, что занятия спортом и физкультурой играют важную роль в становлении личности студента. Любая физическая активность — и физкультура, и спорт — способствует поднятию оптимизма, жизнестойкости и психологической устойчивости. При этом регулярные занятия спортом способствуют развитию интернального локуса контроля, то есть *большей уверенности и самостоятельности, ответственности, независимости*, а также *межличностной интолерантности, навыков межличностного взаимодействия*. Общая тенденция подтверждает исходную гипотезу исследования о различиях в личностных характеристиках у студентов, занимающихся спортом, физкультурой и не имеющих регулярной физической активности. Спортивная и физкультурно-оздоровительная деятельность могут рассматриваться как один из важных инструментов профилактики личностных дисгармоний, развития социально-психологических качеств и формирования устойчивой, зрелой личности студента. Полученные результаты могут служить основой для разработки комплексных программ физического воспитания, направленных на гармоничное развитие личности в образовательной среде.

#### Литература:

1. Указ о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года. — URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения: 01.04.2025).
2. Гордеева, Т. О. Разработка русскоязычной версии Теста диспозиционного оптимизма / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. — 2010. — № 2. — С. 36–64.
3. К вопросу о диагностике спортивной мотивации: адаптация опросника «Sport Motivation Scale» / В. Н. Касаткин, И. Т. Выходец, К. А. Бочавер, А. В. Квитчастый // Спортивный психолог. — 2012. — № 1 (25). — С. 38–43.
4. Корнилова, Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности / Т. В. Корнилова // Психологический журнал. — 2010. — Т. 31, № 1. — С. 74–86.
5. Бажин, Е. Ф. Опросник уровня субъективного контроля (УСК) / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд. — М.: Смысл, 1993. — 16 с. — (Психодиагностическая серия; вып. 6).
6. Осин, Е. Н. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте / Е. Н. Осин, Е. И. Рассказова // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. — 2013. — № 2. — С. 147–165.

## Поведенческие особенности подростков мегаполиса и малых городов

Степанова Дарья Михайловна, студент магистратуры

Научный руководитель: Лобанова Анна Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент  
Московский государственный психолого-педагогический университет

**Ключевые слова:** поведенческие особенности, подростки, поведение, подростки мегаполисов, подростки малых городов.

**П**оведение детей подросткового возраста — процесс многоаспектный. Поведение проходит свое ста-

новление под воздействием всевозможных факторов. К данным факторам В. В. Бойко относит следующие: со-

циальные условия; культурные ценности; степень сформированности инфраструктуры; наличие доступа к различной информации [2].

Как отмечает автор, в мегаполисах и малых городах вышеуказанные факторы выражаются различным образом. Это воздействует на специфику поведенческих проявлений у подростков как из мегаполисов и малых городов.

Поведенческие особенности подростков мегаполиса и малых городов отличаются. Подростки, проживающие в мегаполисах, по мнению А. В. Верецагиной, С. В. Росляковой имеют высокую степень социальной активности и коммуникации. Это связано с тем, что большие города обеспечивают людей большими возможностями для взаимодействия и реализации благодаря всевозможным мероприятиям, социальным сетям и т. д. В свою очередь, подростки из мегаполисов пользуются такими возможностями и ведут активный социальный образ жизни [3; 10].

С точки зрения С. В. Марихина и Т. Г. Пташко, подростки из мегаполисов стремятся к индивидуализации, находятся в поисках своей уникальности и самовыражаются посредством субкультур, внешности, увлечений и т. д. Также, подростки из мегаполисов считают себя независимыми и ответственными за свою жизнь [6; 9].

Однако, Е. И. Николаева и Ю. А. Кутергина делают акцент на том, что подростки, проживающие в мегаполисах сильно подвержены влиянию массовой культуры и СМИ. Дети с удовольствием потребляют контент, смотрят современные фильмы и слушают музыку, что, в свою очередь, формирует их взгляды и представления о мире. Поскольку мегаполис насыщен множеством предложений для молодых людей, есть высокая вероятность столкновения подростков с отрицательными явлениями, такими как зависимости, нарушения закона и пр. [7].

Подростки, проживающие в малых городах, в некоторой степени отличаются от подростков из мегаполисов. Им характерно наличие более тесных социальных связей. Малые города определяют узкими социальными кругами, что способствует формированию более доверительных взаимоотношений. Подростки из малых городов любят принимать участие в различных общественных мероприятиях, стремятся чтить социальные традиции.

Тем не менее, в малых городах ограничены возможности для реализации. В малых городах нет избытка образовательных и досуговых центров. Подростки проживают в дефиците возможностей для формирования личных интересов и способностей [1; 5].

С научной точки зрения В. Б. Воронкова, А. И. Подольского в малых городах сохраняются традиции. На подростков влияют семейные уклады, и культурные ценности, которым дети следуют. На подростков из малых городов оказывают сильное влияние сверстники и групповое сознание. Они, так же, как и подростки из мегаполисов находятся в ожидании одобрения со стороны других подростков. Подростки малых городов более ограничены в использовании цифровых технологий и сети ин-

тернет. Их характерна меньшая активность в интернет-пространстве, в сравнении с подростками из мегаполисов [4; 8].

Проблема исследования особенностей подростков из мегаполисов и малых городов активно исследуется в настоящее время. Однако, вопросы, связанные с изучением специфики поведения подростков из мегаполисов и малых городов изучены недостаточно и требуют дальнейшего изучения. С этой целью проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 119 подростков. На момент исследования дети достигли возраста 14–15 лет. В ходе исследования выдвинуто предположение о том, что существуют различия в особенностях поведения подростков из мегаполисов и малых городов. Для подтверждения гипотезы использованы следующие методики: «Шкала принятия других» (В. Фейя), «Шкала доброжелательности» (Д. Кэмпбелл), «Шкала доверия» (М. Розенберг), «Шкала враждебности» (В. Кука, Д. Медлей), Культурно-ценностный дифференциал (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова).

Перед началом исследования проведен теоретический анализ существующих исследований, который определил, что всем подросткам характерно стремление заслужить авторитет в группе ровесников. Получение авторитета происходит посредством различных методов, как социально-одобряемых, так и нет.

В свою очередь, для родителей детей подросткового возраста сложно принять то, что подростки находятся в поисках себя, которые начинаются с сепарации от родителей и их ценностных установок. Подростки не приемлют заботу и поддержку родителей, пытаются всеми возможными силами от нее освободиться.

К противоречивым характерным чертам личности большинства подростков относятся упорность-нестойкость; наглость-сдержанность; самоуверенность-неуверенность в себе; коммуникабельность-изолированность; умиротворенность-жестокость.

По результатам исследования выявлено, что у подростков, проживающих в мегаполисах и в малых городах не сформированы или сформированы на среднем уровне вежливость, лояльность и доверие. Также обнаружено, что большинству подростков из больших городов свойственна высокая ценность себя и других людей, желание изменить жизнь, направленность на авторитет. Подростки малых городов более прямолинейные с окружающими, чем из мегаполисов [11].

Мальчики-подростки, проживающие в мегаполисах ориентированы на авторитеты и коллектив. Они следуют общественным и культурным нормам. Девочки-подростки, проживающие в больших городах направлены на перспективу, стремятся подчиняться общественным требованиям. Таким девочкам характерны циничность и доверие. Самыми значимыми ценностями для девочек-подростков из мегаполисов являются попытки изменить свою жизнь и стремление ориентироваться на будущее и авторитеты.

Мальчики-подростки из малых городов демонстрируют высокую агрессивность, циничность. Они направлены на коллектив и культурные ценности. А девочки-подростки, которые проживают в малых городах

отличаются от других детей терпимостью к людям. Они ставят перед собой цели и стараются их достигать. Также девочки-подростки из малых городов ориентированы на дружбу и отношения [11].

#### Литература:

1. Авдулова Т. Возрастные кризисные явления в формировании идентичности подростков: моногр. / Т. Авдулова. — М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2018. — 132 с.
2. Бойко В. В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь / В. В. Бойко. — М.: Союз, 2019. — 160 с.
3. Верещагина А. В., Бандурин А. П., Самыгин С. И. Детство в условиях городской среды: риски социализации // Гуманитарные, социально экономические и общественные науки, 2016. — № 4. — 37–40 с.
4. Воронков В. Б. К вопросу о влиянии среды на формирование личности / В. Б. Воронков // Независимый психиатрический журнал. — М., 2015. — № 1. — С. 19–26.
5. Казанская В. Подросток. Социальная адаптация / В. Казанская. — М.: Питер, 2018. — 288 с.
6. Марихин С. В., Терещенко А. В., Паничева Э. А. Социализация детей и подростков в городах-мегаполисах // Вестник науки, 2023. — № 10 (67). — С. 532–537.
7. Николаева Е. И., Кутергина Ю. А. Особенности агрессивности и тревожности у подростков, проживающих в городах с разной численностью населения // Здоровье и образование в XXI веке, 2016. — № 7. — С. 94–96.
8. Подольский А. И. Подросток в современном мире. Заметки психолога / А. И. Подольский, О. А. Идובהва, Л. А. Идובהв. — М.: Каро, 2019. — 272 с.
9. Пташко Т. Г., Черникова Е. Г., Перебейнос А. Е., Соколова Н. А., Сиврикова Н. В. Взаимосвязь типа направленности личности подростка с особенностями его социальной активности // Вестник НГПУ, 2020. — № 1. — С. 79–96.
10. Рослякова С. В., Пташко Т. Г., Черникова Е. Г., Перебейнос А. Е. Исследование социально-психологических характеристик подростков большого и малого города // АНИ: педагогика и психология, 2019. — № 1 (26). — С. 366–369.
11. Степанова Д. М. Поведенческие особенности подростков мегаполиса и малых городов// Магистерская диссертация. — Москва, 2025. — 91 с.

## Я-концепция в жизни мужчин

Тимофеев Максим Алексеевич, аспирант  
Омская гуманитарная академия

*В статье рассматривается взаимосвязь особенностей Я-концепции и их влияние на психологическое благополучие у мужчин. Исследование направлено на выявление различий в психологического благополучия в зависимости от индивидуальных характеристик Я-концепции.*

## Self-concept in men's lives

*The article examines the relationship between the characteristics of the Self-concept and their impact on psychological well-being in men. The research aims to identify differences in psychological well-being depending on the individual characteristics of the Self-concept.*

Кардинальные системные изменения в социокультурной и экономической сферах российского общества в последние десятилетия существенным образом меняют не только внешнюю среду, но и внутренний мир личности. Направление и содержание личностных изменений в значительной мере определяются механизмами самосознания и саморегуляции, формирующими необ-

ходимые для жизнедеятельности в изменяющихся условиях системы Я-концепции. Не случайно к Я-концепции все чаще обращаются при исследовании значимых жизненных феноменов личности не только в разных областях психологии, но и в смежных с ней областях человекознания (философии, педагогике, социологии, медицине, экономике и т. п.).

Способность к самосознанию и самопознанию — исключительное достояние человека, который в своем самосознании осознает себя как субъекта сознания, общения и действия, становясь в непосредственное отношение к самому себе. Итоговым продуктом процесса самопознания является Я-концепция.

В настоящее время Я-концепцию можно понимать как **динамическая система представлений человека о самом себе**, включающая осознание своих физических, интеллектуальных и социальных особенностей. Это своеобразная когнитивная карта, определяющая, как человек интерпретирует происходящие события и выстраивает взаимоотношения с окружающим миром.

С момента своего возникновения Я-концепция сама становится активным началом, важным фактором в интерпретации собственного опыта человека и, как показывают исследования, она определяет меру и качество представленности человека в мире даже более чем его способности и характер.

Таким образом, Я-концепция играет, по существу, тройную роль: она способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий. Особенности Я-концепции находят свое отражение в жизнедеятельности личности и в некоторой степени взаимообусловлены с ней.

К настоящему времени в психологической науке сложилось несколько направлений в изучении Я-концепции, ориентированных на ее содержание, структуру, механизмы и отдельные компоненты (У. Джеймс, Э. Эриксон, В. В. Столин, С. Р. Пантелеев, И. И. Чеснокова, А. А. Налчаджян, А. А. Реан, Р. Берне и др.); функции (К. Роджерс, Р. Берне, Ю. М. Орлов и др.); детерминанты формирования (Ч. Кули, Д. Мид, Э. Эриксон, Р. Берне и др.); связи с другими психическими явлениями (А. А. Налчаджян, А. А. Реан, Е. А. Климов и др.).

Сегодня благодаря развитию практической психологии особо востребованными оказались исследования содержания и структуры Я-концепции в контексте актуальных жизненных проблем, ролей и функций личности, в частности, в контексте концепции я-мужчина. Несмотря на практическую востребованность, исследования такого рода малочисленны.

Из обобщения экспериментальных исследований отечественных и зарубежных ученых И. С. Кон делает вывод, что мужской Я-образ содержит преимущественно информацию о значимости Я в трудовых, деловых, спортивных и сексуальных сферах. Молодые мужчины склонны переоценивать свои качества, будь то положение в группе или личные способности. С точки зрения И. С. Кона, завышенные самооценки помогают мужчинам соответствовать стереотипам маскулинности. Исследование Т. В. Андреевой (1989) посвящено изучению самооценки интересов и активности мужчин и женщин через несколько лет после окончания вуза по одной из наиболее творческих специальностей — архитектуре. Косвенно эти данные позволяют судить об особенностях Я-концепции молодых мужчин и женщин.

Достаточно интресна, на наш взгляд, статья ректора института НЛП М. Пелехатова. В ней говорится: «У каждого из нас в разные периоды жизни складываются различные образы себя — то, что называется «Я-концепция». В какой-то момент времени появляется идея: Я-умный, в какой-то: Я-гуманитарий или Я-технар. Существуют и общие для людей Я-концепции: Я-мужчина или Я-женщина. Все они образуются, поддерживаются (или разрушаются), развиваются или уничтожаются по одним и тем же схемам. Наши внутренние качества, то, что мы знаем о себе, то, во что мы верим, обладают структурой. Именно это и позволяет понять, как строится или разрушается это представление. Так же строится в голове у правонарушителя своя криминальная Я-концепция: Я-вор, Я-мошенник, Я-успешный преступник».

Чем больше у нас есть доказательств того, что мы проявили какое-то качество в жизни, тем больше у нас уверенность в том, что мы таковым и являемся. Если мы думаем о том, почему мы решили для себя: «Я-умный», окажется, что есть воспоминания о прошлом опыте, когда это подтверждалось. Причем абсолютно не важно (и это важно!) был ли этот опыт реальным или придуманным...

Следующее подтверждение — я и сейчас такой. Я использую это качество в настоящем и тоже могу привести какое-то количество примеров в разных контекстах (я умный на работе, в беседах с друзьями, в общении с девушкой). Может быть, поэтому люди любят, когда ими восхищаются? Это стабилизирует и укрепляет собственное представление о себе. Ну, и конечно же, в будущем я тоже такой! Я представляю себе, что я такого делаю, что подтверждает это мнение.

Чем дальше в моем прошлом опыте есть доказательства, тем прочнее фундамент. Чем дальше в прошлое, тем дальше в будущее. Качество становится поведенческим шаблоном.

Очень важны ролевые образы. Кто из известных тебе людей тоже отвечает этому качеству и какие черты ты перенимал или хотел бы перенять у него? А может быть есть знакомые, о которых ты точно знаешь, — он такой (она такая)! Помните портреты в классе математики, химии, литературы? Ученые, которые стали для нас навсегда образцами ума — Ломоносов, Эйнштейн, Гаусс, и писатели — Пушкин, Гоголь, Достоевский, запечатлевшиеся, как образцы писательского таланта. У всех есть кумиры-образцы для подражания в различных сферах жизни. И не обязательно это звезды спорта, знаменитые ученые. Нет! Это могут быть знакомые, обладающие каким-то важным качеством.

Следующая составная часть структуры — противоположные примеры. Их должно быть немного (5–10 %) в устойчивой Я-концепции. Именно они создают петлю обратной связи с внешним миром и заставляют развиваться! Я умный, но есть еще куда стремиться! Есть небольшие недоработки...

Разрушение Я-концепции не происходит быстро в условиях обычного взаимодействия людей. Она скорее размывается.... Ставится под сомнение и только потом

исчезает окончательно. Кто не помнит риторических вопросов: «Какой же ты мужчина, если даже лампочку ввернуть не можешь (варианты — вбить гвоздь, повесить картину)? «Да и друзья у тебя те еще...». Как, вы думаете, поведет себя мужчина, у которого Я-концепция Я-мужчина поплыла... Ее нужно поддержать.... Как мужчина будет поддерживать эту идею? С помощью женщин, конечно же. И, по-видимому, не тех, кто сомневается в его качествах...

В последние годы очень часто пишут об игровой зависимости. Нет! Эти люди не зависимы от игр. Они — эмигранты в другую реальность. Они так и живут между двумя мирами, а иногда мир реальности служит лишь для поддержания возможности жить в виртуальном мире. Создаются части личности, которые никогда не встретятся... И одна из них дезадаптируется в нашем мире. Очень немногие используют виртуальный мир для того, чтобы там отрабатывать стратегии поведения или общения реального мира. Мало тех людей, которые предпочитают на игре в оловянных солдатиков лишь моделировать настоящее сражение. В основном, жители виртуальных миров предпочитают быть настоящими генералами настоящих оловянных солдатиков... Так и рождаются «ники», связанные с новым представлением о себе, точнее, с новой я-концепцией.... Посмотрите, как мало в Интернете людей, позволяющих себе быть там и писать там под настоящими именами.

Поэтому очень важно адекватно воспринимать окружающий мир и самое главное, себя.

У мужчин Я-концепция отмечается большей направленностью на самоактуализацию в творчестве, а Я-образ

моделирует и осознает себя преимущественно в сферах: «работа», «любовь», «познание», с некоторым игнорированием Я-образа, связанного с семейными ролями.

Вывод Т. В. Андреевой (1998) о том, что молодые мужчины с направленностью на творчество имеют более сбалансированные приоритеты, дает основание предположить, что и Я-концепция мужчин (возможно, не только творчески ориентированных) более сбалансирована. Н. Н. Обозов (1995) на основе исследований ряда авторов подчеркивает следующие психологические различия между мужчинами и женщинами. Существуют различия между полами по отношению к похвале и вознаграждению. Женщина, даже если она понимает, что работа сделана хорошо, все равно испытывает потребность в том, чтобы работа была отмечена окружающими людьми. Мужчины также любят получать вознаграждения за свой труд, но если мужчина уверен, что он сделал хорошую работу, то он будет иметь высокое мнение о себе даже в том случае, если его работа не признается окружающими. Мужчины более независимы в самооценке от мнения окружающих.

Таким образом, Я-концепция — это одна из мощнейших систем убеждений, установок и представлений мужчины о себе и ситуации вокруг него. Поэтому мужчина, обладающий сложившейся Я-концепцией, строит свое поведение таким образом, чтобы оно не противоречило его представлениям о себе. «Умный» стремится вести себя так, как полагается умному; «богатый» — в соответствии с известными ему стандартами поведения «богатого». Я-концепция может играть роль фильтра, организующего восприятие и оценку опыта.

#### Литература:

1. Бёрнс, У. Р. Развитие Я-концепции и воспитание / У. Р. Бёрнс. — М.: «Прогресс», 1986. — 422 с.
2. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. — Санкт-Петербург: Питер, 2005. — 940 с.
3. Манеров, Р. В. Образ себя как отца в структуре Я-концепции мужчин: автореферат дис.... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Р. В. Манеров. — Санкт-Петербург, 2013. — 26 с.

## Роль самооценки в формировании личности ребёнка

Хабибулина Наталья Петровна, воспитатель;  
Южанина Нина Геннадьевна, воспитатель  
МБДОУ «Детский сад № 16» г. Новокузнецка

### Введение

Самооценка является важным аспектом личностного развития ребенка. Она формируется на основе взаимодействия с окружающим миром, включая родителей, педагогов и сверстников. Самооценка отражает, как ребёнок воспринимает себя, свои способности и место в обществе. В дошкольном возрасте самооценка начинает активно раз-

виваться и именно в этом периоде закладываются основы представлений о себе. В процессе взросления самооценка может меняться, и её уровень зависит от множества факторов, включая окружение, воспитание, социальные взаимодействия и личные достижения.

В данной статье мы подробно рассмотрим понятие, виды, приёмы и варианты игр формирования самооценки.

## Понятие самооценки

Самооценка — это оценка индивидом собственных качеств, способностей и достижений. У детей дошкольного возраста самооценка еще неустойчива и может изменяться в зависимости от внешних факторов, таких как похвала или критика со стороны взрослых. Важно, чтобы самооценка формировалась не только на основе внешних оценок, но и через внутренние размышления — рефлексия.

### Виды:

Самооценка разделена на несколько видов:

1. *Адекватная самооценка:* Это наиболее здоровый тип самооценки, при котором ребёнок осознаёт свои сильные и слабые стороны, принимает себя таким, какой он есть, и стремится к развитию.
2. *Завышенная самооценка:* В этом случае ребёнок может переоценивать свои способности и достижения. Это может привести к проблемам в общении с окружающими и неудачам в различных сферах жизни.
3. *Заниженная самооценка:* Ребёнок с заниженной самооценкой часто испытывает чувство неполноценности и неуверенности. Это может негативно сказаться на его поведении и эмоциональном состоянии.

## Приемы формирования самооценки

### 1. Позитивная обратная связь

Одним из ключевых педагогических приемов является предоставление позитивной обратной связи. Важно хвалить детей за их достижения, даже если они малы. Похвала должна быть конкретной и адресной. Например, вместо общего «Молодец!» можно сказать: «Ты очень хорошо собрал конструктор, у тебя отлично получилась башня!» Это помогает ребенку увидеть свои сильные стороны и формирует положительное представление о себе.

### 2. Создание условий для самостоятельной деятельности

Дети должны иметь возможность самостоятельно принимать решения и действовать. Это может быть организовано через игровые ситуации, где ребенок выбирает, какую игрушку взять, или какую игру играть. Самостоятельность способствует развитию уверенности в своих силах и формированию положительной самооценки.

### 3. Рефлексия

Рефлексия — это процесс осмысления своих действий и эмоций. Педагоги могут организовать специальные занятия, где дети будут обсуждать свои достижения и неудачи. Например, после завершения проекта можно задать вопросы: «Что тебе понравилось в этой работе?», «Что было сложно?», «Что бы ты сделал иначе в следующий раз?» Это помогает детям осознать свои чувства и мысли, а также развивает критическое мышление.

### 4. Игровые технологии

Игры являются мощным инструментом для формирования самооценки. Ролевые игры, театрализованные

представления и коллективные проекты позволяют детям проявлять свои способности, взаимодействовать с другими и получать обратную связь. В процессе игры дети учатся оценивать свои действия и действия сверстников, что способствует формированию адекватной самооценки.

### 5. Поддержка и понимание со стороны взрослых

Важно, чтобы взрослые поддерживали детей в их начинаниях и помогали им справляться с неудачами. Чувство безопасности и поддержки со стороны родителей и педагогов создает основу для формирования положительной самооценки. Взрослые должны быть внимательны к чувствам детей, показывать им, что ошибки — это часть обучения.

## Игры, направленные на формирование адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста

### Игра № 1. “Позитивные утверждения”

*Цель:* Развивать позитивное восприятие себя.

*Ход игры:* Участники садятся в круг. Каждый получает лист бумаги и ручку. Ведущий предлагает каждому написать три позитивных утверждения о себе. Это могут быть качества, достижения или увлечения. После того как все закончат, участники по очереди читают свои утверждения вслух. Важно, чтобы остальные участники поддерживали каждое утверждение аплодисментами или словами одобрения. В конце игры участники обсуждают, как они себя чувствовали, читая свои утверждения, и как поддержка группы повлияла на их самооценку.

### Игра № 2: “Зеркало”

*Цель:* Научиться принимать себя и свои недостатки.

*Ход игры:* Участники разбиваются на пары. Один из участников становится «зеркалом», а другой — «отражением». «Отражение» начинает выполнять различные движения и мимику, а «зеркало» должно точно повторять их. После нескольких минут игры участники меняются ролями. После окончания упражнения участники обсуждают, что они почувствовали, когда были «зеркалом» и «отражением». Это помогает понять, как важно принимать и поддерживать друг друга.

### Игра № 3: “Круг благодарности”

*Цель:* Укрепить позитивное восприятие себя и других.

*Ход игры:* Участники садятся в круг. Ведущий начинает с того, что называет имя ребёнка слева и говорит ему что-то хорошее — комплимент или выражение благодарности. Затем этот ребёнок повторяет процесс, называя имя следующего участника и выражая ему свою благодарность. Игра продолжается до тех пор, пока каждый не получит и не выразит благодарность. В конце обсуждается, как такая поддержка и признание помогают каждому участнику чувствовать себя лучше и повышают самооценку.

### Игра № 4. “Кубики самооценки”

*Ход игры:* Для этой игры нужны кубики с написанными на гранях вопросами или утверждениями, связанными с самооценкой (например, «Что я люблю в себе?», «Какое

достижение делает меня гордым?»). Участники бросают кубики и отвечают на выпавший вопрос. Это упражнение способствует саморефлексии и помогает лучше понять свои чувства и мысли о себе.

### Заключение

Формирование самооценки у детей дошкольного возраста — это сложный и многогранный процесс, который требует внимания со стороны педагогов и родителей. Используя разнообразные педагогические приемы, такие как позитивная обратная связь, создание условий для самостоятельной деятельности, рефлексия, игровые техно-

логии и поддержку со стороны взрослых, мы можем помочь детям развить адекватное представление о себе и повысить их самооценку. Игры на формирование самооценки помогают участникам осознать свои сильные стороны, научиться принимать свои недостатки и строить здоровые отношения с окружающими. Важно помнить, что самооценка — это не постоянная характеристика, а динамичный процесс, который можно развивать на протяжении всей жизни. Используя игры направленные на формирование самооценки, мы можем помочь людям стать более уверенными и счастливыми. В конечном итоге это станет основой для их дальнейшего личностного и социального развития.

## Применение метода инварианта для выявления текстов, созданных посредством искусственного интеллекта

Черешнева Алёна Владимировна, студент магистратуры

Научный руководитель: Тарасов Александр Евгеньевич, кандидат политических наук, доцент

Московский городской педагогический университет

Исследование проблемы выявления текстов, созданных с использованием искусственного интеллекта (далее — ИИ), является крайне актуальным.

В настоящее время нейросети еще не столь совершенны, чтобы генерировать и выдавать контент безупречного качества. При этом, использование такого контента предполагается всеми пользователями сети Интернет без какого-либо специального «фильтра», который мог бы предотвратить многочисленные негативные последствия, связанные с распространением «информационного шума», на фоне которого одновременно возникает потребность в генерации еще большего количества текстов.

Поскольку такая работа поручается ИИ, существует негласный запрос на то, чтобы созданные таким способом тексты отвечали ряду принципов, которые, в свою очередь, будут не только поддерживать уровень доверия к тому или иному ресурсу, но и выдавать достоверные факты, а возможно, и иметь эмоциональную составляющую при полном отсутствии фактических ошибок, штампов и клише, содержать осмысленные фразы или даже выражать чувственный опыт.

Ежедневно появляются новые инструменты и программы, которые сами по себе могут нести социальные, коммуникативные риски, представлять угрозу человеческой идентичности, сохранению персональных данных и т. д.

На сегодняшний день не существует материала или контента, сгенерированного полностью нейросетью, без какого-либо вмешательства человека. В этой связи говорить о полноценной замене человеку не стоит. Однако, чем больший шаг вперед делают нейросети в своем развитии, тем сильнее у тех или иных пользователей проявляется желание присвоить чужие тексты.

Можно смело утверждать, что человеческая речь, облеченная в текст, обладает некоторой магической силой, которая проявляется в способности дискутировать, приводить аргументы, расставлять акценты, руководить действиями других людей и своими собственными, манипулировать тем или иным образом, а также иным способом обеспечивать так называемую возможность самовыражения, по возможности избегая нарушения прав и свобод других людей.

Обладает ли такой «магией» текст, созданный ИИ? Для ответа на этот вопрос нужно понимать, что тот или иной текст действительно создан непосредственно ИИ, а для выполнения этой задачи нужно иметь необходимые инструменты. На сегодняшний день они существуют, но не могут похвастаться своей безупречностью.

Кроме того, появление так называемых «фейков» и новостей, созданных на их основе, может как повредить репутации как отдельных личностей, так и вводить в заблуждение целые массы населения, что предполагает наступление крайне неблагоприятных последствий такого рода контента.

В настоящее время ученые всего мира продолжают искать методы и алгоритмы для надежного распознавания созданных ИИ текстов, изучение этой темы необходимо не только для обеспечения доверия к контенту, но и для поддержания надлежащего уровня этики в «опасном» цифровом пространстве.

Поскольку в настоящее время решить задачи по атрибуции текстов можно компьютерными методами, это в свою очередь может освободить исследователей всех уровней от выполнения этой сложной рукотворной работы.

Существуют определенные подходы к выявлению текста, созданного нейросетью. Все они основаны на принципах, применяемых для определения текстов, написанных человеком: оценке подлежит уровень грамматической структуры, синтаксиса и семантики текста, рассматривается уникальный стиль автора, который может предполагать использование метафор, аллюзий и эмоциональной окраски.

Методы атрибуции позволяют исследовать текст на пяти уровнях: пунктуационном, орфографическом, синтаксическом, лексико-фразеологическом, стилистическом [5]

Кроме того, изучается контекст, который должен быть адаптирован к конкретной ситуации, креативность и оригинальность текста, наличие в нем грамматических ошибок и опечаток.

Все эти принципы позволяют выделить тексты, созданные непосредственно человеком, из массы текстов, принадлежащих другим источникам. Безусловно, имеется высокий риск того, что проверка текста сработает неверно. Последствия такой ошибки могут быть различными: от неправильно поставленной оценки за школьное сочинение до получения невинным человеком обвинительного приговора за преступления идеологической направленности, которые в последнее время широко распространены на территории РФ.

Авторский инвариант, как метод исследования текстов, многократно анализировался и его существование сейчас считается доказанным. Специфичность авторского инварианта сравнима с отпечатками пальцев.

Как писал Батов В. И. в 1991 году в своей работе «Другому как понять тебя?», «понятие «атрибуция» шире, нежели просто указание на поиск действительного автора. Атрибуция включает и время создания Слова, и его культурно-исторический контекст (социальная организация общества, языковые традиции, речевые нормы и пр., и, конечно, сведения о самом авторе. Произнесенное и зафиксированное Слово принято называть текстом» [1].

И хотя применение метода анализа авторского инварианта имеет ограниченную судебную практику, данный метод широко используется для различных исследований текста. Например, для выявления плагиата.

Так В. И. Батовым с коллегами была разработана компьютерная программа ЛИНГВА-ЭКСПРЕСС, с помощью которой можно представить речевое произведение в виде трехзвенной эмпирической модели: формальные характеристики текста-формы коммуникации замысла — психологические характеристики автора, тем самым раскрывается психологическое содержание текста как продукта речевой деятельности.

«Показана возможность выявления особенностей речевого поведения, глубинных психических свойств или характера человека (автора или авторов текста) и переживаемых им (в момент порождения текста) состояний». [2]

Авторский инвариант достаточно стабилен и отклонения от типичного для данного автора незначительны. Были отмечены случаи, когда один из нескольких текстов

данного автора отличался от остальных. В силу того, что текст, сгенерированный ИИ, в теории, не несет в себе признаков инварианта автора, то последовательная оценка текстов, сгенерированных ИИ, должна выявить значимые отклонения инварианта.

Программа ЛИНГВА-ЭКСПРЕСС позволяет, в частности, идентифицировать авторство текстов.

Так, для подготовки выпускной квалификационной работы и проведения эксперимента была предложена гипотеза, что текст ИИ лишен признаков автора (нет выраженного авторского инварианта).

Для оценки степени отсутствия авторского инварианта перед ИИ была поставлена задача сгенерировать текст на заданную тему. Затем этот текст загружался в программу ЛИНГВА-ЭКСПРЕСС, а полученные машинограммы сравнивались с машинограммами текста, созданного человеком.

Следует отметить, что машинограмма в силу особенностей алгоритма программы «ЛИНГВА-ЭКСПРЕСС» несет в себе несколько избыточный объем информации, что обусловлено спецификой задач, для решения которых программа разрабатывалась. Мы рассматривали лишь стабильность и/или нестабильность результатов работы программы.

Авторский текст, помимо инварианта, обладает внутренней связностью и логикой. Поэтому тексты живого автора всегда будут иметь один и тот же стиль на протяжении всего произведения. Так как перед ИИ несколько раз ставится задача создания текста на одну и ту же тему, то алгоритм машинного обучения и процесс поиска информации, и объединение её в единый текст будут происходить по-разному, в зависимости от поставленной перед ИИ задачей. И вполне вероятно ИИ не сможет несколько раз подряд повторить генерацию текста на заданную тему.

Перед основным экспериментом проводился пилотный эксперимент, который показал, что для получения сгенерированного текста необходимо ставить перед ИИ подробную задачу. В противном случае алгоритм работы ИИ сводится к поиску в интернете. В частности, и ЯндексГПТ-5, и ДипСик просто выдавали текст с соответствующих страниц Википедии. Поэтому перед ИИ ставилась задача из нескольких пунктов, вынуждая его генерировать текст из нескольких частей, а не копировать статьи из справочников.

В результате исследования было выявлено, что *сгенерированные* ИИ тексты не обладают авторским инвариантом. Иными словами, анализ при помощи программ оценки авторского инварианта, включая примененную нами программу «ЛИНГВА-ЭКСПРЕСС», позволяет надежно идентифицировать текст, созданный при помощи ИИ.

В этой связи можно утверждать, что отождествление искусственного интеллекта (ИИ) и человеческого интеллекта (ЧИ) на данном уровне развития компьютерных технологий отражает скорее маркетинговую политику разработчиков программ ИИ, нежели реальное научное достижение.

Искусственный интеллект, как термин, отражает сложность перевода различных научных понятий. Так, исполь-

зуемый сейчас перевод на русский язык англоязычного термина *artificial intelligence* не совсем корректен. В английском языке существуют слова (термины) *intellect* (интеллект) и *intelligence* (разум). Оба слова имеют большое количество значений и коннотаций, однако, в русском языке эти значения и коннотации, по большей части, являются национально-культурными лакунами. «И. В. Томашева определяет лакуны как национально-специфические элементы культуры, которые отражаются в языке представителей данной культуры. При этом они могут абсолютно или частично не осознаваться представителями других лингвокультур». [6]

Кроме того, в мире существует большой объем курсов на разных языках, которые сильно затрудняют общение как по теме интеллекта, в целом, так и по теме искусственного интеллекта, в частности. С учетом того, что работа (алгоритмы) и применение продуктов функционирования ИИ выходит за рамки точных (технических) наук и становится новой онтологией естественных и гуманитарных наук, всё более актуальной становится проблема регулирования деятельности ИИ.

ИИ позиционируется на рынке как технология, способная совершать некие действия без участия человека.

Если генерация текстов для нерадивых школьников или студентов выглядит вполне безобидно, то автономная боевая система с ударными функциями, например, беспилотный летательный аппарат, использующий технологии ИИ при выборе целей, это пессимистические реалии сегодняшнего дня.

Современное информационное противоборство в значительной степени происходит в пространстве языка, где встречаются и реализуются самые разные подходы: от формирования системы языковой безопасности до активного применения нарративных технологий. В этих условиях на первый план выходит задача выявления продуктов деятельности ИИ для эффективного противодействия.

И хотя на современном уровне развития компьютерных технологий генерация текстов ИИ выглядит как неумелая компиляция, распознаваемая «невооруженным глазом», в долгосрочной перспективе возможно появление алгоритмов, которые отойдут от чисто поискового алгоритма и получат способность не только генерировать грамматическую структуру, но и порождать смысл. В этом случае программы, подобные «ЛИНГВА-ЭКСПРЕСС» могут оказаться востребованными.

#### Литература:

1. Батов В. И. Анализ и интерпретация личностного в тексте. Диссертация. — М., 2003;
2. Батов В. И., Сорокин Ю. А. Атрибуция текста на основе объективных характеристик // Изв. АН СССР. т. XXXIV. (Серия литературы и языка) — 1975. — № 1.
3. Батов В. И. «Другому как понять тебя?». Батов В. И. Издательство: Знание, 1991. — с.2.
4. Маркова Е. В. Пантомимический дневник/Маркова Е. В./Сборник статей, СПб, ДЕАН -2017- 320 с.
5. Батура Т. В. Формальные методы определения авторства текстов / Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Информационные технологии. — 2012. — № 4 том 10. — С. 81–94.
6. Даминова Д. Х. Национально-культурные невербальные лакуны речевого этикета китайского и русского языков в деловой коммуникации. // <https://scientifictext.ru> URL: <https://scientifictext.ru/images/PDF/2017/DNO-8-21/natsionalno-kulturnye.pdf> (дата обращения: 10.06.2025).

## Школа психологической профилактики когнитивных нарушений у пациентов пожилого возраста: реализация в условиях поликлиники

Черных Антон Владимирович, медицинский психолог  
Ухтинская городская поликлиника (Республика Коми)

*В статье рассматриваются вопросы психологической профилактики когнитивных нарушений у людей пожилого возраста, реализуемой в форме когнитивного тренинга. Предлагается модель организации школы психологической профилактики когнитивных нарушений у пациентов пожилого возраста в условиях городской поликлиники.*

**Ключевые слова:** профилактика, когнитивные нарушения, когнитивный тренинг, пожилой возраст.

#### Введение

С увеличением продолжительности жизни и, как следствие, числа пожилых людей, проблема когнитивных на-

рушений позднего возраста становится одной из значимых медико-социальных проблем современного общества [3, 8, 9]. Во многих случаях старение сопряжено с ухудшением когнитивных функций, что может препят-

ствовать продолжению активной жизни, затруднять выполнение повседневных задач, а в крайних случаях, делать пожилых людей зависимыми от окружающих [8]. Распространенность когнитивных нарушений, особенно додементного уровня, исследована недостаточно, национальных эпидемиологических исследований деменции и недементных когнитивных расстройств в РФ не проводилось, а ряд имеющихся исследований носит локальный характер [11, 13]. В соответствии с литературными данными, распространенность умеренного когнитивного расстройства составляет 5–36,7 % от числа пожилых, а деменции — 5–12 % среди лиц старше 65 лет [4, 12, 15]. По результатам программы по организации работы гериатрической службы в поликлиниках Москвы ЗАБОТА когнитивные нарушения были диагностированы у 82,9 % пациентов, предъявляющих жалобы когнитивного характера. В то же время жалобы на нарушения памяти отсутствовали лишь у 19 % пациентов, причем нейропсихологическое обследование показало, что лишь у 6,6 % пациентов, не имеющих подобных жалоб, когнитивные нарушения отсутствовали [5, 7]. По данным эпидемиологического исследования ЭВКАЛИПТ, охватившего 11 регионов Российской Федерации, распространенность когнитивных нарушений у людей старше 65 лет достигает 60,8 % [5].

Несмотря на вышесказанное, остаются актуальными проблемы недооценки значимости когнитивных нарушений у пожилых людей, низкий уровень осведомленности о них как среди населения, так и в медицинском сообществе, стигматизация, недостаточная организация помощи пациентам с когнитивными нарушениями [1, 9]. Сказанное выше делает необходимым разработку и внедрение в практику различных профилактических и коррекционных программ, направленных на предотвращение когнитивных нарушений, снижение их выраженности или ослабление их негативных последствий для жизнедеятельности пожилых людей, а также повышение информированности населения по данной проблеме. В частности, реализация подобных программы целесообразна в медицинских учреждениях общесоматического профиля, в том числе и в поликлиниках.

### **Когнитивный тренинг в системе профилактики и коррекции когнитивных нарушений**

Профилактика и коррекция когнитивных нарушений является многокомпонентной задачей. Наряду с коррекцией чисто медицинских факторов риска их возникновения, таких как сахарный диабет, артериальная гипертензия и др., и модификацией образа жизни (отказ от вредных привычек, занятия физической культурой и т. д.), важное место в профилактике и коррекции когнитивных нарушений занимает когнитивный тренинг [4, 8, 9, 10].

Когнитивный тренинг предполагает выполнение определенных практически ориентированных задач (упражнений), которые направлены на стимуляцию когнитивных функций, таких как память, внимание, исполнительные

функции, гнозис и т. д. Целью занятий является формирование или более интенсивное задействование имеющегося когнитивного резерва, компенсация имеющихся нарушений за счет более сохранных когнитивных функций [3, 4, 6, 10].

Сведения об эффективности когнитивного тренинга неоднозначны. Так, с одной стороны, у пациентов, прошедших курс когнитивного тренинга, наблюдается определенное, чаще небольшое или умеренное, улучшение в показателях когнитивных функций и повседневной активности. С другой стороны, нет убедительных сведений о его профилактическом эффекте в плане предупреждения развития более тяжелых форм когнитивных нарушений. Тем не менее в целом когнитивный тренинг имеет потенциальный позитивный эффект, при этом значимые нежелательные последствия минимальны [10, 14, 17]. Так же, одним из значимых преимуществ когнитивного тренинга является возможность группового формата его реализации [8, 15, 18], что обеспечивает более широкий охват пациентов при меньших временных затратах специалистов.

### **Модель школы психологической профилактики когнитивных нарушений у пациентов пожилого возраста в условиях поликлиники**

В качестве варианта реализации группового когнитивного тренинга может быть рассмотрена модель организации школы психологической профилактики, реализуемой в условиях городской поликлиники.

Данная школа, являясь частным случаем школы здоровья, создается структурным подразделением учреждения, а ее деятельность регулируется локальным нормативно-правовым актом.

Организационная модель школы психологической профилактики когнитивных нарушений предполагает проведение курсов обучения, включающих лекционное занятие и серию занятий когнитивного тренинга.

Общая продолжительность курса составляет не менее 4-х занятий, первым из которых является лекция. Частота занятий может варьировать, но в качестве оптимальной можно рассмотреть периодичность не реже, чем 1 раз в неделю. Продолжительность одного занятия составляет примерно 1 час. Оптимальное количество участников на занятии составляет 10–15 человек.

Принять участие в программе могут любые граждане из числа прикрепленных к поликлинике. Пациенты могут записываться на занятия самостоятельно через регистратуру или call-центр. Также пациенты могут направляться на занятия медицинскими работниками учреждения.

Лекционное занятие направлено на повышение информированности пожилого населения по проблеме когнитивных нарушений, их профилактики и лечения. На данном занятии пациенты информируются об особенностях нормативных возрастных изменений когнитивных функций, сущности когнитивных нарушений, их видах, факторах риска их возникновения, сопутствующих нару-

шениях эмоциональной сферы, способах профилактики, возможностях лекарственного и нелекарственного лечения. Акцентируется важность обращения за медицинской помощью, ранней диагностики и своевременного начала лечения когнитивных нарушений, также показывается необходимость активного участия самого пациента в процесс профилактики и коррекции когнитивных нарушений (в частности, ведение здорового образа жизни, поддержание достаточного уровня социальной, бытовой и интеллектуальной активности). Немаловажной задачей данного занятия является преодоление некоторых стереотипов, касающихся старения, снижение степени стигматизации. Данное занятие также включает анкетирование пациентов с использованием опросника для самодиагностики когнитивного расстройства Д. Макнера и Р. Кана [10], скрининг сопутствующих эмоциональных проблем с помощью госпитальной шкалы тревоги и депрессии [10], распространение информационных материалов для пациентов по теме, содержащих наряду с некоторыми общими сведениями по рассматриваемой проблеме практические рекомендации и примеры конкретных упражнений, которые пациенты могут выполнять самостоятельно (например, пальчиковая гимнастика).

Каждое практическое занятие когнитивного тренинга предполагает выполнение участниками упражнений на различные психические функции (память, гнозис, регуляторные функции, внимание и т. д.). Занятие начинается с общей активизации группы путем выполнения небольших физических упражнений, пальчиковой гимнастики и пр., после чего следует обсуждение домашнего задания, если таковое было. Затем следует основной блок занятия, представленный собственно выполнением упражнений когнитивного тренинга. В ходе занятия задания с инструкцией и стимульным материалом предъявляются на экране с большим разрешением (если характер упражнения допускает подобную форму), инструкции также зачитываются специалистом вслух, печатный бланк задания при его наличии выдается участникам на руки.

В качестве содержания основной части практических занятий могут выступать различные варианты конкретных упражнений, представленных в литературе [2, 8, 9, 12]. При этом задания на различные когнитивные функции, упражнения с материалом различных модальностей (зрительной, слуховой) чередуются. Некоторые задания повторяются с изменением стимульного материала. Некоторые упражнения (требующие большого времени на выполнение) переносятся в домашние задания, которые пациенты выполняют самостоятельно вне группы, при этом инструкция и пример тщательно разбираются в ходе занятия.

Примерами упражнений на память является упражнение, в которых участникам предлагается запомнить как можно больше предметов (чисел, слов, фигур) со слайда, а затем написать их названия (числа, слова) или нарисовать по памяти фигуры, которые удалось запомнить. В других упражнениях необходимо выбрать ранее запо-

мненные объекты из массива, где запоминаемые объекты чередуются с другими, не предъявляемыми ранее. Некоторые упражнения предполагают использование приемов опосредования, где, например, каждый из запоминаемых объектов принадлежит к определенной семантической категории, название этой категории затем предъявляется при воспроизведении. Упражнения на зрительно-пространственные функции представлены заданиями на соотнесение «половинок» предметов, идентификацию зашумленных объектов, лабиринты, графические диктанты и т. д. Задачи на речевые функции состоят в назывании заданного количества слов определенной категории, составлении слов из заданного набора букв, составлении предложений по определенным правилам, назывании слов «наоборот», в упражнениях на анализ сложных логико-грамматических конструкций, кроссвордах и т. д. Для стимуляции внимания и регуляторных функций предлагаются задания по типу шифровки, нахождения различий, нахождения заданных символов в массиве случайных символов с ограничением времени и многие другие. При этом большое количество упражнений предполагают вовлечение сразу нескольких когнитивных функций.

В ходе занятия периодически проводятся небольшие обсуждения выполняемых упражнений, возникающих при этом сложностей, способов модификации данных упражнений для самостоятельного использования, а также с целью снижения степени утомления.

Одной из значимых задач специалиста на практическом занятии является отслеживание процесса выполнения участниками тех или иных упражнений с целью своевременного выявления у них различных затруднений, возникающих в ходе работы, оказание им помощи в выполнении трудных для них упражнений. Не менее важным является и поддержание мотивации участников, поощрение их деятельности, особенно в случае возникновения каких-либо сложностей.

Помимо собственно групповой формы работы, школа психологической профилактики когнитивных нарушений может включать индивидуальные консультативные беседы с участниками.

Организационная модель данной школы также допускает возможность выездного проведения занятий по заявкам организаций, в том числе в учреждениях социальной защиты населения.

### Опыт пробной реализации программы

Опыт пробной реализации данной модели на базе ГБУЗ РК «Ухтинская городская поликлиника» показал достаточно большую заинтересованность со стороны участников. Количество записанных на первый цикл обучения составило 25 человек, что превысило допустимую численность группы и потребовало проведения дополнительного курса. При этом подавляющее большинство участников (92 %) обратились самостоятельно, лишь два человека (8 %) были направлены медицинскими работ-

никами. Все участники являлись пенсионерами, средний возраст участников составил  $69,3 \pm 8,4$  года, среди них было 24 женщины (96 %) и 1 мужчина (4 %).

Подавляющее большинство участников (88 %) присутствовали на всех занятиях программы. Лишь 3 участника (12 %) прервали посещение после первого занятия, причем в их число вошли оба пациента, направленные медицинскими работниками.

Отношение участников к программе можно оценить как положительное. По результатам анкетирования 16 участников (64 %) оценили программу как «скорее полезную», 4 (16 %) — как «очень полезную», 2 человека (8 %) дали оценку — «средне» (в опросе принимали участие только пациенты, присутствовавшие на последнем занятии). 4 пациента (16 %) выразили желание принять участие в данной программе повторно.

В ходе реализации данной программы был выявлен ряд организационных трудностей. Наиболее существенной и стабильной из них явилась гетерогенность участников по когнитивному статусу, выразившаяся в значительных сложностях выполнения ряда упражнений, необходимости помощи психолога, увеличении времени выполнения у части участников группы, в то время как другой частью участников эти упражнения выполнялись быстро и самостоятельно. Также следует отметить крайне низкий охват пациентов из группы с низкой социальной активно-

стью, где риск когнитивных нарушений выше (большинство участников может быть отнесено к категории достаточно социально активных пенсионеров), выраженную неравномерность состава участников по половому признаку.

Помимо этого остается нерешенным вопрос оценки эффективности программы, необходимость формирования набора оценочных средств, применение которых было бы возможно при групповом формате занятий. Отдельного изучения требует вопрос реальных возможностей и границ использования данной программы.

### Вывод

Таким образом, в настоящее время все более актуальной является проблема когнитивных нарушений, в том числе додементного уровня, у лиц пожилого возраста. Это делает необходимым разработку и внедрение в практику различных профилактических программ, в том числе программ когнитивного тренинга. Вариантом таких программ является школа психологической профилактики когнитивных нарушений у пациентов пожилого возраста, реализуемая в условиях городской поликлиники. Опыт пробной реализации такой программы показал необходимость ее совершенствования с практической стороны, а также дальнейших исследований в данном направлении.

### Литература:

1. Боголепова А. Н. Осведомленность населения о проблеме деменции. Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2015;115(6):97-102. <https://doi.org/10.17116/jnevro20151156197-102>
2. Когнитивный тренинг для пациентов с умеренными когнитивными расстройствами / И. С. Преображенская, Д. В. Преображенский, А. А. Киндарова, Д. Фанталис, С. А. Абдышова. — Ижевск, ООО «Принт». — 2022. — 300 с.
3. Корсакова Н. К. Геронтопсихология. Нейропсихологический синдром нормального старения: учебник для вузов / Н. К. Корсакова, И. Ф. Рощина, Е.Ю. Балашова. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 81 с. — (Высшее образование). — Текст: непосредственный
4. Левин О. С. Диагностика и лечения когнитивных нарушений и деменций в клинической практике / О. С. Левин. — М.: МЕДпресс-информ, 2019. — 448 с.: ил.
5. Мхитарян Э. А., Воробьева Н. М., Ткачева О. Н., с соавт. Распространенность когнитивных нарушений и их ассоциация с социально-экономическими, демографическими и антропометрическими факторами и гериатрическими синдромами у лиц старше 65 лет: данные российского эпидемиологического исследования ЭВКАЛИПТ. Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2022;14(3):44-53. <https://doi.org/10.14412/2074-2711-2022-3-44-53>
6. Науменко А. А., Громова Д. О., Преображенская И. С. Когнитивный тренинг и реабилитация пациентов с когнитивными нарушениями. // Доктор.Ру. 2017. № 11 (140). С. 31-38.
7. Остапенко В. С. Распространенность и структура гериатрических синдромов у пациентов амбулаторно-поликлинических учреждений г. Москвы: Дис.... канд. мед. наук. М. 2017.
8. Пекарска И., Пекарски В., Ткачёва О. Н., Мхитарян Э. А., Чердак М. А. Когнитивный тренинг: упражнение интеллекта и речи в пожилом возрасте. — М.: Издательство Перо, 2021. — 68 с
9. Программа профилактики, раннего выявления, диагностики и лечения когнитивных расстройств у лиц пожилого и старческого возраста: Методические рекомендации / Под ред. О. Н. Ткачевой. — М.: Прометей, 2019. — 72 с
10. Ткачева О. Н., Яхно Н. Н., Незнанов Н. Г., и др. Клинические рекомендации «Когнитивные расстройства у лиц пожилого и старческого возраста» // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2025;125(3-3):7-149. <https://doi.org/10.17116/jnevro2025125337>
11. Чердак М. А., Мхитарян Э. А., Шарашкина Н. В., и др. Распространенность когнитивных расстройств у пациентов старшего возраста в Российской Федерации // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. Спецвыпуски. 2024;124(4-2):5-11. <https://doi.org/10.17116/jnevro20241240425>

12. Яаксон С., Йонукс А., Яакола У., Упражнения для активизации мозговой деятельности 2. Публикация зарегистрированной организации «Финские эксперты памяти» 11/2017. Изд.: Paintek Pihlajamäki Oy, Хельсинки 2017
13. Яхно Н. Н. Деменции: руководство для врачей / Н. Н. Яхно, В. В. Захаров, А. Б. Локшина, Н. Н. Коберская, Э. А. Мхитарян. — М.: МЕДпресс-информ, 2010. — 272 с.: ил.
14. Chandler, M. J., Parks, A. C., Marsiske, M., et al. Everyday Impact of Cognitive Interventions in Mild Cognitive Impairment: a Systematic Review and Meta-Analysis. *Neuropsychology review* vol. 26,3 (2016): 225–251.. <https://doi.org/10.1007/s11065-016-9330-4>
15. Gregory, M. A., Gill, D. P., Shellington, E. M. et al. Group-based exercise and cognitive-physical training in older adults with self-reported cognitive complaints: The Multiple-Modality, Mind-Motor (M4) study protocol [A]. *BMC geriatrics* vol. 16 17. 16 Jan. 2016. <https://doi.org/10.1186/s12877-016-0190-9>
16. Sachdev, P. S., Lipnicki, D. M., Kochan, N. A., et al. The Prevalence of Mild Cognitive Impairment in Diverse Geographical and Ethnocultural Regions: The COSMIC Collaboration. *PloS one* vol. 10,11 e0142388. 5 Nov. 2015. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0142388>
17. Sherman, D. S., Mauser, J., Nuno, M. The Efficacy of Cognitive Intervention in Mild Cognitive Impairment (MCI): a Meta-Analysis of Outcomes on Neuropsychological Measures. *Neuropsychol Rev.* 2017;27(4):440–484. <https://doi.org/10.1007/s11065-017-9363-3>
18. Srisuwan, P., Nakawiro, D., Kuha, et al. Efficacy of a group-based 8-week multicomponent cognitive training on cognition, mood and activities of daily living among healthy older adults: A two-year follow-up of a randomized controlled trial. *The journal of prevention of Alzheimer's disease* vol. 12,2 (2025): 100033. <https://doi.org/10.1016/j.tjpad.2024.100033>

## **Когнитивная природа креативности: от дивергентного мышления к латеральному восприятию**

Шилина Эвелина Артуровна, студент магистратуры  
Московский государственный психолого-педагогический университет

### **Введение**

Современная психология всё активнее рассматривает креативность не как уникальный дар немногих, а как универсальное, тренируемое качество, лежащее в основе продуктивного мышления и личностного развития. Особенно важным аспектом такого подхода является когнитивная трактовка креативности — как способности субъекта к переработке информации, генерации новых идей, перестройке смыслов и моделей поведения в условиях неопределённости. Развитие когнитивной психологии, а также синтез с нейropsychологическими и педагогическими концепциями позволяют сегодня описывать креативность как систему, включающую целый ряд ментальных операций, начиная от беглости мышления до латеральной трансформации смысла.

Цель статьи — рассмотреть когнитивную природу креативности через призму ключевых моделей мышления: дивергентного и латерального, проанализировать их роль в процессе творческого решения проблем и личностной самореализации.

### **Дивергентное мышление как основа креативности**

Классическая когнитивная концепция креативности восходит к трудам Дж. Гилфорда, который первым выделил дивергентное мышление как центральную способность, отличающую креативного индивида от «обычного» [1]. В рамках

его теории интеллект состоит из множества факторов, один из которых — способность к генерированию множества оригинальных идей при решении задач. Эта способность была названа беглостью, а её производными — гибкость, оригинальность и разработанность мышления.

Дивергентное мышление противопоставляется конвергентному: в первом случае предполагается множественность равноценных решений, во втором — поиск единственно правильного. Такая дихотомия позволила описать креативность как способность выходить за пределы шаблонных когнитивных паттернов, формируя новые, непривычные связи между объектами, явлениями, смыслами.

«Дивергентное мышление — это не хаос, а структурированная свобода ассоциативных ходов» [2].

Однако, как отмечает Д. Б. Богоявленская, дивергентное мышление — лишь часть структуры креативности. Оно даёт количественную базу — количество идей, но не обеспечивает их глубины, значимости или осмысленности. Для полноценного творческого мышления необходимы дополнительные механизмы когнитивной регуляции: оценка, интеграция, выбор, мотивация [3].

### **Латеральное мышление: разрушение когнитивных стереотипов**

Другим, более современным и ориентированным на креативную трансформацию понятий является концепт

латерального мышления, предложенный Эдвардом де Боно. В отличие от вертикального (логического, конвергентного) мышления, латеральное мышление предполагает построение идей по непрямому пути — через ошибки, ассоциации, инверсию, парадоксальные решения [4].

Латеральное мышление особенно важно в условиях, когда проблема не имеет заданных алгоритмов или когда привычные способы решения оказываются неэффективными. Оно опирается на способность видеть ситуацию с неожиданной стороны, использовать нерелевантную информацию как ресурс, нарушать привычные когнитивные рамки. Э. де Боно подчёркивает, что именно латеральное мышление является основой инновативного и стратегического мышления в быстро меняющемся мире.

«Латеральное мышление — это метод вырывания ума из когнитивного плена» [4].

К основным характеристикам латерального мышления можно отнести:

- готовность к множеству интерпретаций;
- использование побочной информации;
- восприятие ошибки как эвристического ресурса;
- допущение парадоксальных связей между явлениями.

Эти особенности делают латеральное мышление особенно актуальным в сфере образования, предпринимательства, научной деятельности, то есть там, где требуется постоянное обновление смыслов и подходов.

### Гибкость мышления и рефлексия

Связующим элементом между дивергентным и латеральным мышлением выступает гибкость — способность перестраивать свои когнитивные позиции, изменять угол зрения, допускать многослойные трактовки. Эта характеристика является не только интеллектуальной, но и личностной. Она опирается на внутреннюю готовность к неопределённости, на толерантность к ошибке и неоптимальности.

Исследования показывают, что уровень когнитивной гибкости прямо коррелирует с готовностью субъекта к выбору нестандартных стратегий в ситуации неопределённости, что особенно значимо для юношеского и молодёжного возраста — периода жизненных выборов и самоопределения [2].

Кроме того, важнейшим аспектом креативного мышления является рефлексия — способность анализировать

собственные ментальные действия, отслеживать процесс решения задачи, выявлять эвристические узлы. Именно рефлексия обеспечивает возможность метакогнитивной регуляции креативного акта.

### Когнитивная креативность и самореализация

В современной психологии всё чаще подчёркивается, что когнитивные аспекты креативности тесно связаны с личностной сферой. Особенно ярко это проявляется в ситуациях выбора стратегии самореализации. Согласно М. А. Холодной, ключевым элементом запуска творческого мышления является проблемная ситуация, обладающая личностной значимостью: субъект должен не просто осознать проблему, но и вписать её в свою ценностную систему [5].

Таким образом, креативность становится не только инструментом мышления, но и способом самоопределения. Механизмы дивергентного и латерального мышления дают возможность субъекту увидеть альтернативы, сформировать уникальный путь, отстроиться от внешних шаблонов. В условиях культурной и профессиональной неопределённости именно такие качества становятся решающими.

### Заключение

Когнитивная природа креативности охватывает широкий спектр ментальных операций, от простого ассоциативного бегства до сложных форм смысловой трансформации. Дивергентное мышление обеспечивает широту поиска, латеральное — глубину и неожиданность, а гибкость и рефлексия — метапозицию, необходимую для осмысления собственного выбора.

Особую актуальность когнитивная креативность приобретает в молодёжной среде, где формируются стратегии жизненного и профессионального самоопределения. Формирование способности к альтернативному мышлению, толерантность к неопределённости, умение видеть нестандартные решения становятся неотъемлемыми элементами успешной самореализации. Эти качества могут и должны развиваться целенаправленно — через образовательные практики, тренинги, открытые среды, стимулирующие интеллектуальную свободу и эксперимент.

### Литература:

1. Guilford, J. P. The nature of human intelligence / J. P. Guilford. — New York: McGraw-Hill, 1967. — 538 p.
2. Тихомиров, О. К. Психология мышления: учеб. пособие / О. К. Тихомиров. — М.: Изд-во МГУ, 1984. — 272 с.
3. Тихомиров, О. К. Структура мыслительной деятельности человека / О. К. Тихомиров. — М.: Изд-во МГУ, 1969. — 304 с.
4. Богоявленская, Д. Б. Психология креативности: мышление в неординарных условиях / Д. Б. Богоявленская. — М.: ИП РАН, 2002. — 256 с.
5. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. — М.: Аспект Пресс, 2020. — 288 с.
6. Де Боно, Э. Латеральное мышление: творческий подход к решению проблем / Э. де Боно; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2018. — 224 с.

# СОЦИОЛОГИЯ

## Жизненный потенциал и жизненная позиция

Гиматудинова Анастасия Ринадовна, студент магистратуры  
Московский государственный психолого-педагогический университет

Изучение жизненного потенциала человека представляет собой многогранную область исследований, затрагивающую биологию, психологию, социологию, медицину. Рассмотрением этой темы занимались отечественные и зарубежные ученые.

Работа Эрика Хомбургера Эриксона, немецкого психоаналитика, разработавшего теорию психосоциального развития, помогает понять этапы формирования личности и их влияние на жизненный потенциал. Согласно этой теории, жизненный потенциал реализуется через преодоление восьми психосоциальных кризисов (от младенчества до старости), каждый из которых ставит человека перед выбором, определяющим дальнейшее развитие личности [14].

Советский ученый, доктор медицинских наук, Израиль Ицкович Брехман развивал понятие «потенциал здоровья» как способность организма адаптироваться к среде. [4]. Он подчеркивал, что «здоровье — это не отсутствие болезней, а физическая, социальная и психологическая гармония человека, доброжелательные отношения с другими людьми, с природой и самим собой» [Цит. по: 9].

Французский социолог Пьер Бурдьё писал о социальном и культурном капитале человека, являющимися важными составляющими жизненного потенциала. Социальный капитал — это связи, знакомства, с помощью которых можно получить необходимую информацию или решить проблему. Культурный капитал проявляется в образовании, навыках, умениях человека, определяющих его статус в обществе [5].

Согласно концепции американского ученого, автора теории личностного роста, Карла Рэнсома Роджерса, каждый индивид обладает внутренним жизненным потенциалом, который является основой развития и самореализации человека [60]. Он включает в себя несколько аспектов:

- Тенденция актуализации (потребность развиваться и улучшаться);
- Самоактуализация (реализация своего потенциала, раскрытие способностей и талантов);

- Я-концепция (представление о самом себе, взаимоотношение с другими людьми);
- Организмическое оценивание (оценивание опыта и событий, позволяющее выбирать действия, соответствующие целям);
- Позитивное внимание (потребность в признании и уважении со стороны окружающих) [1]

Известный российский психолог Дмитрий Александрович Леонтьев внес существенный вклад в понимание природы жизненного потенциала человека. Он рассматривал этот феномен сквозь призму системного подхода, утверждая, что потенциал складывается из множества взаимосвязанных компонентов, каждый из которых влияет на общее состояние личности.

Личностный потенциал в понимании Д. А. Леонтьева — это «интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне внешнего давления и изменяющихся внешних условий. Это способность личности проявлять себя в качестве личности, выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, оказывающим целенаправленное влияние во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней ситуации» [7].

Исходя из этого, жизненный потенциал можно определить как совокупность внешних и внутренних ресурсов человека, его способностей, которые влияют на рост и самореализацию личности, позволяют добиваться желаемого и справляться с жизненными вызовами.

Д. А. Леонтьев выделял четыре основных компонента жизненного потенциала [8]:

- 1) Психологическое благополучие — чувство удовлетворенности жизнью, ощущения счастья и внутренней гармонии.
- 2) Самоэффективность — вера в собственные силы и возможность достижения поставленных целей.

3) Социальная поддержка — наличие значимых социальных связей и поддержка со стороны окружающих.

4) Ресурсы преодоления трудностей — способность противостоять стрессу и восстанавливаться после неблагоприятных ситуаций.

Согласно Д. А. Леонтьеву, эти компоненты образуют сложную систему, взаимно влияющую друг на друга. Например, высокая самооценка и уверенность в себе могут способствовать успешному преодолению трудностей, что, в свою очередь, повышает психологическое благополучие и укрепляет социальные связи.

Также он подчеркивал важную роль смысла жизни в определении жизненного потенциала. Наличие ясных целей и смыслов придает жизни направленность и стимулирует активное развитие личности. Люди, имеющие четкие представления о смысле существования, чаще демонстрируют высокую степень жизнестойкости и устойчивости к неблагоприятным обстоятельствам.

В рамках работы «Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности» Д. А. Леонтьев вводит понятие четырехмерной модели жизненного потенциала, выделяя физическую, интеллектуальную, эмоциональную и духовную составляющую, каждая из которых значима для полноценной жизни и успешной самореализации человека.

**Физическая составляющая.** Эта сфера относится к состоянию здоровья, уровню энергии и общему самочувствию человека. Сюда входят показатели телесного благополучия, способности переносить нагрузки, сопротивляемость заболеваниям и физическая форма. Люди с высоким физическим потенциалом обычно обладают хорошим здоровьем, энергичны, активны физически и комфортно чувствуют себя в собственном теле.

**Интеллектуальная составляющая.** Интеллектуальный потенциал проявляется в уровне познавательных способностей, гибкости ума, креативности и готовности осваивать новые знания. Здесь важны скорость обработки информации, объем рабочей памяти, аналитическое мышление, творческое воображение и общая образованность. Человек с развитым интеллектуальным потенциалом способен быстро усваивать новый материал, легко решает сложные задачи и проявляет творческий подход в повседневной жизни.

**Эмоциональная составляющая.** Эмоциональный потенциал характеризуется умением управлять своими чувствами, контролировать эмоции и переживать негативные события без чрезмерного стресса. Здесь важны внутренняя гармония, уравновешенность и зрелость личности, чувствительность к переживаниям других. Высокий эмоциональный потенциал дает человеку устойчивость к кризисам, улучшает коммуникацию с окружающими и поддерживает внутреннее спокойствие.

**Духовная составляющая.** Духовный потенциал связан с поисками смысла жизни, наличием глубоких ценностей и ориентацией на высшие принципы. Человек с высокой степенью духовного потенциала руководствуется

моральными нормами, верит в идеалы добра, справедливости и красоты. Он стремится реализовать себе в общественной деятельности, ведет активный поиск истины и стремится сделать мир вокруг себя лучше [8].

Отечественные ученые М. А. Нугаев и В. В. Соколов также выделяют четыре компонента внутреннего потенциала человека: творческий, профессиональный, духовный и интеллектуальный [13]. Рассмотрим подробнее первые две составляющие.

Творческая составляющая характеризуется способностью создавать нечто уникальное, выходящее за пределы общепринятых стандартов. Этот ресурс позволяет порождать идеи, произведения искусства и научные концепции. Основные признаки — это склонность к экспериментированию, готовность нестандартно мыслить, видеть необычные связи, желание пробовать новое и самовыражаться.

Профессиональная составляющая определяется наличием специальных знаний, умений и навыков, необходимых для определенной профессии или специальности. Данный компонент включает в себя способность применять полученные знания в реальной жизни.

Все составляющие жизненного потенциала вносят значительный вклад в общую картину развития личности.

Существует множество способов сравнить людей. В основе нашей индивидуальности лежит жизненная позиция. Именно она определяет наше мышление, поведение, восприятие реальности, выбор окружения и характер взаимоотношений.

Термин «жизненная позиция» первоначально использовался Сергеем Леонидовичем Рубинштейном, выдающимся советским психологом, который считал, что каждый человек занимает определенную позицию по отношению к своему существованию, проявляя либо активность, либо пассивность. Он внес значительный вклад в изучение личности и ее роли в формировании жизненных позиций. Его концепция жизненного пути основывается на понимании того, что личность формируется в процессе взаимодействия с окружающим миром и обществом. Согласно Рубинштейну, каждая личность уникальна и обладает собственной жизненной позицией, которая определяется системой ценностей, убеждений и установок, сформированных в результате опыта и деятельности [12].

С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что жизненная позиция человека меняется и развивается в зависимости обстоятельств и событий, происходящих в жизни индивида. Важнейшую роль в формировании жизненной позиции играют субъективные переживания и осознание своей ответственности за собственную судьбу. Человек, обладающий активной жизненной позицией, стремится к самореализации, ставит перед собой цели и принимает решения, исходя из внутренних потребностей и идеалов.

По мнению С. Л. Рубинштейна, важнейшими характеристиками активной жизненной позиции являются самостоятельность, инициативность, готовность брать на себя ответственность и умение преодолевать трудности. Такие

люди способны принимать осознанные решения и действовать со своими внутренними убеждениями, несмотря на внешние обстоятельства [12].

Одним из важнейших трудов советского психолога Бориса Герасимовича Ананьева, касающегося изучения жизненной позиции человека, является его книга «Человек как предмет познания», изданная в 1969 г. В этом труде ученый проводит глубокий анализ индивидуальных особенностей личности, уделяя внимание проблеме активной и пассивной жизненной позиции.

Б. Г. Ананьев рассматривал жизненную позицию как характеристику личности, отражающую общую направленность и стиль поведения человека в обществе. Он понимал ее как форму проявления индивидуально-психологических особенностей, отражающих predisposition к действию, выбору стратегии поведения и реакции на возникающие условия жизни [2].

Ананьев подчеркивал, что активная жизненная позиция связана с инициативностью, целенаправленностью и независимостью в принятии решений. Такая позиция проявляется в поведении, направленном на изменение окружающей среды, решение возникающих проблем и создание благоприятных условий для собственного развития. При активной жизненной позиции человек проявляет повышенную активность, решимость и смелость в действиях, стремясь реализовать поставленные цели и проявить свои способности.

Противоположная ей пассивная жизненная позиция характеризуется недостатком инициативности, низким уровнем активности и нежеланием брать на себя ответственность за принятие решений. Пассивный человек привык приспосабливаться к ситуациям, зависящим от внешних обстоятельств, предпочитая минимизировать риски и избегать столкновения с проблемами. Такое поведение ведет к утрате независимости и снижает возможность успешного социального приспособления [2].

Активная жизненная позиция (АЖП) — это особое отношение человека к жизни. Оно отражает постоянную потребность в самосовершенствовании, реализации своего потенциала, достижении желаемых результатов и преодолении любых препятствий на пути к успеху.

По мнению А. Павлениса, АЖП предполагает вовлеченность человека в общественную жизнь, где его деятельность направлена на прогресс общества и является

отражением его внутреннего мира, убеждений и стремлений [10].

С. Л. Бородихина определяет АЖП как «устойчивую позицию личности, направленную на изменение и преобразование общественных условий жизни в соответствии с ее убеждениями, взглядами, совестью» [3].

Формирование АЖП — сложный процесс, который зависит от различных факторов. Личные убеждения и ценности, формирующие общую философию жизни, тесно связаны с мировоззрением, определяющим отношение к миру и место в нем. Жизненный опыт, обогащенный общением с другими людьми, создает основу для формирования принципов и установок [3].

Б. Г. Ананьев указывает на ряд факторов, определяющих разницу в выборе жизненной позиции:

- Генетические предпосылки и врожденные особенности темперамента.
- Семейное воспитание и культурные традиции.
- Опыт раннего детства и социальный статус семьи.
- Характеристика профессиональной деятельности и образовательные возможности [2].

Иметь активную жизненную позицию помогают такие качества, как:

- Ответственность за свои действия (человек понимает, что именно он отвечает за свою жизнь, он ориентирован на решение различных проблем).
- Целеустремленность и настойчивость (АЖП предполагает наличие целей и стремление к их достижению, а настойчивость помогает не сдаваться и преодолевать преграды).
- Открытость к новым возможностям (люди с АЖП готовы изучать новое, пробовать себя в различных сферах, готовы выходить за пределы зоны комфорта).
- Умение работать в команде (осознание того, что успех достигается совместными усилиями, умение поддерживать и вдохновить окружающих).
- Эмоциональный интеллект и саморегуляция (умение управлять своими эмоциями и поведением, что помогает взаимодействовать с окружающими и избегать конфликтов) [6].

Люди с АЖП не просто реагируют на происходящее, а берут ситуацию под контроль, предвидя возможные изменения. Это позволяет им успешно двигаться к своим целям и адаптироваться к любым условиям.

#### Литература:

1. Алферов И. А. Теория личности и жизненного пути Карла Роджерса / И. А. Алферов // b.17.ru: [сайт]. — 2020. — 30 апр. — URL: <https://www.b17.ru/article/280616/> (дата обращения 30.03.2025).
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб: Питер, 2016. — 288 с. — ISBN 978-5-496-02299-6.
3. Бородихина С. Л. Поиск нового содержания понятия «Активная жизненная позиция» в современных общественно-политических условиях // Вестник ТГПУ. — 2015. — № 3 (156). — С. 182–184.
4. Брехман, И. И. Валеология — наука о здоровье / И. И. Брехман. — Издание 2-е, дополненное и переработанное. — Москва: Физкультура и спорт, 1990. — 206 с. — ISBN 5-278-00214.
5. Бурдые, П. Формы капитала / П. Бурдые // Экономическая социология. — 2002. — № 5. — С. 60–75.

6. Кухаренко, В. Разблокируйте свой потенциал: как факторы социального взаимодействия могут улучшить карьеру и жизнь / В. Кухаренко // brainapps.ru: [сайт]. — 2023. — 4 дек. — URL: <https://brainapps.ru/blog/2023/12/razblokiruyte-svoy-potentsiala-kak-factoryi/> (дата обращения 27.03.2025).
7. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: оптика психологии // Образовательная политика. — 2023. — № 2(94). — С. 20–30.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Москва: Смысл, 2019. — 858 с. — ISBN 978–5–89357–385–5.
9. Марушкин, Н. Н. Психолого-педагогические аспекты здорового образа жизни среди молодёжи // Физиологические, психофизиологические, педагогические и экологические проблемы здоровья и здорового образа жизни: сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции студентов, молодых ученых и специалистов. — Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2016. — С. 209–214.
10. Павленис, Анджей. Воспитание активной жизненной позиции старшеклассников как проблема социалистической педагогики: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования / Анджей Павленис, Научно-исследовательский институт общей педагогики. — Москва, 1985. — 178 с.
11. Роджерс, К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. — Москва: Эксмо-Пресс, 2001. — 414 ISBN 978–5–88230–349–4.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Москва: АСТ, 2020. — 1638 с. — ISBN 978–5–17–114740–2.
13. Сила, Л. Как оценить и развить свой потенциал / Л. Сила // Фоксфорд.ru: [сайт]. — 2025. — 19 май. — URL: <https://media.foxford.ru/articles/potential> (дата обращения 20.05.2025)
14. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. — СПб: Питер, 2021. — 557 с. — ISBN 978–5–4461–0812–1.

## Трудные жизненные ситуации и их связь с жизненным потенциалом

Гиматудинова Анастасия Ринадовна, студент магистратуры  
Московский государственный психолого-педагогический университет

Различные исследования показывают, что поведение человека в значительной степени определяется контекстом ситуации. Психология трудных жизненных ситуаций уделяет особое внимание влиянию внешних и внутренних факторов на формирование личности в течение жизни.

Исследователи предлагают различные взгляды на понятие «жизненная ситуация». Согласно Е. Ю. Коржовой, это личные, значимые для человека обстоятельства, подчеркивающие его неразрывную связь с окружающим миром. К. Ю. Эвнина акцентирует внимание на субъективном восприятии ситуации, определяя ее как совокупность внешних факторов, выделенных человеком из общего фона и объединенных в единое целое. Т. Л. Крюкова отмечает междисциплинарный характер понятия «ситуация», используемый в различных областях знания, и подчеркивает, что ситуация формируется в результате взаимодействия объективных характеристик среды и субъективных особенностей личности [1].

Трудные жизненные ситуации (ТЖС) — неотъемлемая часть человеческого опыта, которая может проявляться в различных формах: от личных потерь и разочарований до профессиональных неудач и финансовых трудностей. Каждая такая ситуация требует от человека способности

адаптироваться, искать решения и находить ресурсы внутри себя и своего окружения.

В Федеральном законе «О государственной социальной помощи» трудная жизненная ситуация понимается как «обстоятельство или обстоятельства, которые ухудшают условия жизнедеятельности гражданина и последствия которых он не может преодолеть самостоятельно» [11].

Определение понятия «трудная жизненная ситуация» представляет собой предмет активного изучения в психологической науке.

Один из основоположников отечественной психологии С. Л. Рубинштейн отмечает, что ТЖС возникает вследствие значительного расхождения между требованиями внешней среды и возможностями индивида. Такие ситуации характеризуются повышенной нагрузкой на психику, вызывая напряжение и кризисы адаптации [12].

Советский психолог А. Н. Леонтьев рассматривает ТЖС как критический момент развития личности, когда внешние обстоятельства предъявляют повышенные требования, повышающие уровень текущего развития субъекта. Психолог подчеркивает, что такие события стимулируют процесс формирования новой личности и умения справляться с трудностями [6].

Современный исследователь Д. А. Леонтьев уточняет, что ТЖС предполагает невозможность использования прежних стратегий поведения и приводит к необходимости переоценки существующих убеждений и установок [7].

Таким образом, ТЖС понимается как комплекс обстоятельств, создающих значительное давление на личность и провоцирующих развитие процессов, направленных на поиск адаптации и сохранения внутреннего равновесия.

Отечественная психология предлагает разнообразные классификации ТЖС, каждая из которых отражает специфику подхода того или иного исследователя.

В. А. Петровский выделяет следующие типы ситуаций:

1) *Нормативные ситуации* — типичные трудности, возникающие в ходе естественного процесса социализации и взросления (например, переход из школы в вуз, завершение вуза и начало профессиональной деятельности, первый опыт самостоятельной жизни вдали от родителей, смена профессии).

2) *Патогенные ситуации* — экстремальные условия, приводящие к длительным переживаниям, ухудшению здоровья и снижению уровня функционирования (потеря близких, тяжелые заболевания, попадание в зону боевых действий).

3) *Конструктивные ситуации* — проблемы, способствующие развитию личности, формированию нового опыта и достижению зрелости (кризисы профессионального роста, сложности в обучении новому навыку, преодоление страха публичных выступлений) [10].

Е. Ю. Коржова разделяет трудные жизненные ситуации следующим образом:

1) *Экстремальные ситуации* — внезапные катастрофы, войны, природные бедствия, тяжелые заболевания (например, участие солдата в вооруженном конфликте, ежедневное столкновение со смертельной опасностью).

2) *Критические ситуации* — конфликты, развод, потеря близкого человека, увольнение с работы (например, конфликт подростка с родителями, связанный с выбором профессии).

3) *Переходные ситуации* — важные этапы в процессе жизненного развития (например, поступление в университет, завершение карьеры, начало семейной жизни молодых супругов) [5].

Б. П. Парыгин выделяет три основных типа трудных жизненных ситуаций:

1) *Объективные ситуации* — вызванные внешними факторами (экономическая нестабильность, семейные конфликты, профессиональная неудача).

2) *Субъективные ситуации* — обусловленные особенностями восприятия мира самим человеком (страх перед будущим, чувство одиночества, низкая самооценка).

3) *Комбинированные ситуации* — сочетание внешних факторов и внутренних переживаний (болезнь близкого человека, потеря рабочего места в условиях экономического кризиса, финансовые трудности, ухудшение жилищных условий) [9].

Н. Н. Обозов выделяет четыре группы ситуаций:

1) *Остро-конфликтные ситуации* — сопровождающиеся высоким уровнем стресса и угроз для жизнедеятельности (угроза физической безопасности: автомобильная авария, угроза потери имущества: ограбление квартиры, природная катастрофа).

2) *Продолжительные конфликтные ситуации* — продолжительное воздействие негативных условий (хроническая болезнь, низкий доход, безработица).

3) *Неопределенные ситуации* — отсутствие ясности относительно будущего (проблемы выбора профессии, перспективы карьерного роста, сложность выбора партнера для вступления в брак).

4) *Закрытые ситуации* — невозможность повлиять на происходящее самостоятельно (тяжелая зависимость от других людей, наркотическая зависимость, изоляция) [8].

Таким образом, классификация ТЖС представлена разнообразием подходов, учитывающих особенности происхождения проблем, интенсивность переживаемых чувств и возможность их конструктивного разрешения.

Для того, чтобы понять природу трудных жизненных ситуаций и разработать универсальные механизмы их преодоления важно выявить общие признаки, характерные практически для всех категорий:

1. Нарушение привычного уклада жизни: возникновение серьезных изменений, препятствующих сохранению обычного ритма существования и заставляющих пересмотреть текущие установки и ценности.

2. Повышенная нагрузка на организм: требуется значительная энергия и усилия для восстановления утраченного баланса, адаптации к изменившимся условиям или нахождения выхода из сложившейся обстановки.

3. Эмоциональное расстройство: наличие сильных отрицательных эмоций, таких как страх, гнев, отчаяние, подавленность, вина, стыд, растерянность, шок и пр.

4. Необходимость адаптации: потребность в изменении старых моделей поведения, выработке новых способов реагирования и принятия ранее непривычных ролей.

5. Пересмотр собственных возможностей: осознание ограниченности прежнего опыта и необходимость поиска дополнительных ресурсов (физических, социальных, духовных, материальных).

6. Потенциал развития: возможность трансформации личности, приобретения новых знаний и умений, повышения личной эффективности и устойчивости к последующим испытаниям.

7. Травматизация сознания: появление стойких воспоминаний о событии, изменение мировоззрения, появление страхов, фобий, зависимостей и иных нарушений нормального состояния.

8. Изменение социального статуса: изменение роли и положения в обществе, возможное снижение или повышение социального престижа, возникновение изоляции либо интеграции в новое общество.

9. Активизация защитных механизмов: применение механизмов психологической защиты, позволяющих ми-

минимизировать последствия негативного воздействия ситуации и поддержать функционирование организма.

Понимание общих черт ТЖС способствует разработке эффективных методов профилактики и коррекции последствий подобных испытаний. Важно учитывать индивидуальные особенности конкретного человека, окружающую среду и доступность необходимых ресурсов.

Связь между ТЖС и жизненной позицией широко исследуется отечественными психологами и философами. Одним из ведущих специалистов в области изучения жизненного пути личности является Б. Г. Ананьев, который считал, что жизнь человека определяется не только биологическими факторами, но и социальными условиями, историческим контекстом и культурными особенностями общества. Через переживание критических моментов происходит переоценка приоритетов, пересмотр целей и смыслов существования. Именно этот процесс способствует глубокому пониманию собственной уникальности и формированию зрелости мышления [2].

Другой известный исследователь, А. Н. Леонтьев, разработал теорию деятельности, согласно которой трудные жизненные обстоятельства выступают стимулами для личностного роста и самосовершенствования. Любая ситуация воспринимается сквозь призму личных задач и намерений. При столкновении с препятствиями человек приобретает новый опыт, развивает свои способности и формирует устойчивое представление о себе и мире вокруг [6].

С. Л. Рубинштейн предложил идею активности субъекта, подчеркивая, что каждый человек способен сознательно выбирать стратегию поведения в условиях трудной ситуации, он не просто подчиняется внешним факторам, а действует самостоятельно. В момент столкновения с проблемой человек оценивает ситуацию, принимает решение и предпринимает шаги для изменения обстоятельств. По мнению С. Л. Рубинштейна, сознание личности изменяется под воздействием внешней среды. В периоды потрясений оно трансформируется, открывая новые горизонты самопознания и поиска путей выхода из затруднительных положений [12].

Также стоит отметить вклад Л. С. Выготского, основоположника культурно-исторического подхода в психологии. Хотя его основное внимание было направлено на детскую психологию и образование, многие из идей ученого имеют прямое отношение к вопросам, связанным с восприятием трудных жизненных ситуаций и развитием позиции взрослого человека. Он акцентировал внимание на роли социокультурных факторов в развитии психики и поведении человека. ТЖС рассматривались им как возможность приобретения опыта и формирования социально значимых навыков [3].

ТЖС оказывают значительное влияние на формирование и изменение жизненной позиции личности. Когда человек сталкивается с трудностями, будь то потеря близкого человека, серьезная болезнь, финансовая проблема или профессиональная неудача, он вынужден переосмысливать свои представления о жизни, смысле существо-

вания и целях. Такие ситуации требуют активного участия личности в принятии решений, выборе средств для преодоления трудностей и оценки перспектив.

Жизненная позиция человека отражает его отношение к миру, определение целей и выбор принципов поведения. ТЖС провоцируют глубокие перемены в сознании, приводя к изменению взглядов на жизнь, пересмотру прежних убеждений и выработке новых ориентиров.

Влияние ТЖС на человека может проявляться как положительно, так и отрицательно [4].

#### **Негативные эффекты:**

- Постоянное напряжение и стресс ведут к ухудшению общего самочувствия, хроническим заболеваниям, снижению иммунитета и общему ослаблению организма.
- Длительное пребывание в тяжелой обстановке вызывает состояние усталости, апатии, снижения интереса к жизни и общим целям.
- Человек, находящийся в постоянном стрессе, склонен избегать контактов с близкими и друзьями, сокращая количество социальных связей и лишая себя необходимой поддержки.
- Сложные жизненные обстоятельства мешают карьерному росту, приводят к ошибочным решениям и потере квалификации.
- Затяжные проблемы зачастую сопровождаются финансовыми потерями, разрушением материальных благ и необходимостью тратить деньги на поддержание минимального уровня комфорта.

#### **Положительные стороны влияния:**

- Преодолев серьезные испытания, человек приобретает умение сохранять спокойствие и принимать рациональные решения в напряженных ситуациях.
- Внутренняя энергия, накопленная в ходе преодоления трудностей, способна преобразоваться в мощный источник вдохновения и желания жить полноценно.
- Развитие креативности: необходимость решать нестандартные задачи стимулирует творческое мышление, изобретательность и открытость новому опыту.
- Встречи с серьезными проблемами заставляют задуматься о главных жизненных приоритетах, переориентируя усилия на достижение значимых целей.
- Укрепление семейных и дружеских связей: Часто преодолевая совместно трудности, люди становятся ближе друг другу, создается атмосфера взаимоподдержки и доверия.

Таким образом, ТЖС обладают двойственным эффектом на жизненный потенциал человека. Отрицательное влияние проявляется в виде физического и психологического износа, экономических потерь и нарушения социальных связей. Вместе с тем положительные стороны заключаются в повышении выносливости, расширении творческих способностей, обретении веры в себя и увеличении внутренней энергии.

Жизненный потенциал человека играет решающую роль в его способности эффективно справляться с ТЖС. Рассмотрим, какими характеристиками обладает такой потенциал и как он влияет на человека в сложный период:

1) Физическое здоровье: хорошее самочувствие и отсутствие хронических заболеваний позволяют легче переносить физические нагрузки, связанные с ТЖС. Здоровый организм быстрее восстанавливает энергию и справляется с последствиями стресса.

2) Психоэмоциональная устойчивость: высокий уровень самоконтроля, развитая способность регулировать эмоции и осознанно подходить к решению проблем повышают вероятность быстрого возвращения к стабильному состоянию после кризисных событий.

3) Интеллектуальные ресурсы: наличие высокого интеллекта, обширных знаний и навыков повышает шанс принятия правильных решений в непростых обстоятельствах. Информированность и владение инструментами управления рисками делают человека менее подверженным панике и хаотичным действиям.

4) Социальная поддержка: надежные семейные и дружеские связи дают дополнительную силу и поддержку в решении трудных задач. Близкие люди могут предложить совет, разделить заботу и обеспечить эмоциональную подпитку.

5) Финансовая обеспеченность: доступ к материальным ресурсам снижает уровень тревоги и неопределённости, давая возможность привлекать профессионалов для решения юридических, медицинских или финансовых вопросов.

6) Профессиональные компетенции: владение профессией и необходимыми знаниями даёт возможность уверенно действовать в кризисных ситуациях, стабили-

зируя собственное положение и защищая себя от необходимых шагов.

7) Духовные и нравственные ценности: глубокая внутренняя убежденность в справедливости, добре и красоте жизни укрепляет дух человека, делая его стойким и уверенным в правильности выбранного пути.

Трудная жизненная ситуация — это сложное явление, возникающее на пересечении личных переживаний и внешних факторов. С одной стороны, это эмоциональное потрясение, которое приводит к нарушению социальной адаптации, изменению ролей, потере интереса к жизни. Но вместе с этим она открывает пространство для личного и духовного роста, самопознания и переосмысления ценностей.

Человек, проходящий через трудности, получает шанс пересмотреть свои ценности, укрепить веру и обрести духовную мудрость.

Высокий жизненный потенциал позволяет человеку эффективнее сопротивляться деструктивным последствиям тяжёлых ситуаций. Чем выше жизненный потенциал человека, тем меньше негативное влияние трудных жизненных ситуаций. Так, физическая форма, психоэмоциональная устойчивость, социальный капитал, финансовая безопасность и профессионализм являются важными компонентами, обеспечивающими успешное прохождение через любые испытания. Развитие этих компонентов должно начинаться уже в молодости и продолжаться всю жизнь, поскольку возраст и жизненный опыт сами по себе являются дополнительным фактором укрепления жизненного потенциала.

#### Литература:

1. Александрова О. В. Дифференциально-психологические факторы переживания и копинг поведения взрослых в трудной жизненной ситуации: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.13 — психология развития, акмеология / О. В. Александрова, Санкт-Петербургский государственный университет. — Санкт-Петербург, 2017. — 245 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб: Питер, 2016. — 288 с. — ISBN 978-5-496-02299-6.
3. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 414 с. — ISBN 978-5-534-09445-9.
4. Ипатов, А. В. Социальная работа с лицами из группы риска, оказавшимися в трудной жизненной ситуации: учебник / А. В. Ипатов. — Москва: Кнорус, 2025. — 236 с. — ISBN 9785406147870.
5. Коржова Е. Ю. Психология личности / Е. Ю. Коржова. — СПб: Питер, 2020. — 544 с. — ISBN 978-5-4461-1545-7.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва: Академия, 2004. — 352 с. — ISBN 5-7695-1624-0.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Москва: Смысл, 2019. — 858 с. — ISBN 978-5-89357-385-5.
8. Обозов Н. Н. Психология работы с людьми / Н. Н. Обозов. — Москва: МАУП, 2004. — 228 с. — ISBN 5-391-00621-7.
9. Парыгин Б. П. Основы социально-психологической теории / Б. П. Парыгин. — Москва: Мысль, 1997. — 358 с. — ISBN 5-7621-0250-5.
10. Петровский, В. А. Общая психология: учебник для студентов педагогических институтов / В. А. Петровский. — Москва: Просвещение, 1986. — 463 с. — ISBN 978-5-7695-4515-3.
11. Российская Федерация. Законы. О государственной социальной помощи: Федеральный закон № 178-ФЗ: текст с изменениями и дополнениями на 29.10.2024: [принят Государственной думой 25 июня 1999 года: одобрен Советом Федерации 2 июля 1999]. — URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=486075>.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Москва: АСТ, 2020. — 1638 с. — ISBN 978-5-17-114740-2.

## Креативность как фактор стратегий самореализации молодежи

Шилина Эвелина Артуровна, студент магистратуры  
Московский государственный психолого-педагогический университет

### Введение

Современные условия социально-экономической и культурной трансформации общества предъявляют к личности всё более сложные требования. Быстро меняющиеся реалии профессиональной среды, нестабильность рынков труда, а также интенсивное развитие информационных технологий формируют особые вызовы для молодёжи. В этих условиях процесс самореализации становится не только ключевым элементом взросления, но и экзистенциальной задачей. В связи с этим возрастает интерес к изучению внутренних ресурсов личности, обеспечивающих успешный выбор жизненной стратегии. Одним из таких ресурсов, по мнению многих исследователей, выступает креативность — способность индивида к созданию нового, оригинального, социально значимого продукта, а также к нестандартному решению проблем и адаптации в неопределённой среде.

Цель настоящей статьи — рассмотреть креативность как системный фактор, влияющий на стратегии самореализации личности в молодёжной среде. Для этого проанализированы основные теоретические подходы к пониманию креативности, её структурные модели и связь с экзистенциальным выбором субъекта.

### Теоретическое осмысление креативности

Проблема соотношения понятий «творчество» и «креативность» остаётся дискуссионной в современной науке. В рамках отечественной и зарубежной психологии представлены три основных подхода к трактовке их взаимосвязи: тождественный, дифференцирующий и структурно-интегративный [1].

Согласно первому, креативность и творчество рассматриваются как синонимы, обозначающие способность к созданию нового. Эта позиция, характерная, например, для трудов Р. Стернберга и Е. Григоренко, подчёркивает универсальность креативности как психического ресурса [1].

Второй подход, напротив, утверждает их функциональную и онтологическую автономность. Так, И. А. Дубина видит в творчестве продукт культурного взаимодействия субъекта с социумом, тогда как креативность — это внутреннее качество, потенциальная готовность к творческой деятельности [2].

Наиболее продуктивной представляется синтетическая точка зрения, трактующая креативность как психофизиологическую и личностную основу творческого акта. В рамках этой модели творчество — это процесс и результат, а креативность — источник и движущая сила.

### Системная модель креативности

В контексте данной работы заслуживает особого внимания системная модель креативности, предложенная Т. А. Барышевой. В ней креативность представлена как сложное иерархически организованное образование, включающее в себя восемь симптомокомплексов, охватывающих когнитивные, аффективные, мотивационные, экзистенциальные и коммуникативные характеристики личности [3].

Каждый симптомокомплекс включает в себя ряд специфических черт:

- Мотивационный: стремление к саморазвитию, интерес к новому, активность;
- Аффективный: эмпатия, эмоциональная отзывчивость, чувствительность;
- Интеллектуальный: когнитивная гибкость, способность к прогнозированию, интуиция;
- Эстетический: развитое чувство формы, символическое мышление, оригинальность;
- Экзистенциальный: сформированная картина мира, «Я»-концепция, склонность к самотворчеству;
- Коммуникативный: умение взаимодействовать, делиться идеями, вдохновлять других.

Согласно Барышевой, именно взаимодействие между этими компонентами определяет уровень и характер креативного потенциала субъекта [3]. Эта модель особенно ценна в прикладном ключе, так как позволяет операционализировать креативность при изучении жизненных стратегий.

«Креативность — это не сумма способностей, а динамическая система, мобилизующая личность на решение значимых задач в условиях неопределённости» [3].

### Креативность и стратегии самореализации

Переход от абстрактной модели к практическому поведению личности требует анализа связи креативности с выбором жизненных стратегий. Под стратегией самореализации здесь понимается целенаправленное и осознанное поведение, направленное на раскрытие личностного потенциала в профессиональной, культурной и социальной сферах.

Исследования показывают, что молодые люди с высоким уровнем когнитивной гибкости, толерантности к неопределённости и внутренней мотивации к новизне склонны к выбору нетрадиционных, рискоориентированных стратегий. Они чаще включаются в творческие профессии, предпочитают предпринимательскую или проектную деятельность, ориентируются на самозаня-

тость и индивидуальные формы профессионального развития [4].

С другой стороны, низкий уровень креативности ассоциирован с ригидными стратегиями — выбором стабильных, но менее гибких форм занятости (например, госслужба, крупные корпорации), ориентацией на внешнюю поддержку, страхом неопределённости. Таким образом, креативность выполняет функцию внутреннего регулятора, определяя тип поведенческой траектории и уровень готовности личности к принятию сложных решений.

«Самореализация — это не просто достижение цели, а процесс творческого самоосуществления, в котором креативность играет роль первичного импульса» [2].

Дополнительно можно выделить два ключевых кластера креативности, определяющих выбор стратегии: когнитивный (интеллектуальные и эстетические компоненты) и мотивационно-личностный (мотивы новизны, эмоциональная вовлечённость, социальная проактивность). Их сочетание задаёт стиль саморазвития: от рационального анализа возможностей до интуитивного следования уникальному пути.

#### Литература:

1. Эксакусто, Т. В. Психология креативности, одарённости и гениальности: учебное пособие / Т. В. Эксакусто, И. А. Кибальченко. — М.: ЛитРес, 2022. — 239 с. — ISBN 978-5-6047540-7-2.
2. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости: учебное пособие / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2013. — 448 с. — (Серия «Мастера психологии»). — ISBN 978-5-459-01318-0.
3. Хрящева, Н. Ю. Психогимнастика в тренинге: учебное пособие / Н. Ю. Хрящева. — СПб.: Речь, 2014. — 272 с. — ISBN 978-5-9268-1677-5.
4. Барышева, Т. А. Психологическая структура и развитие креативности у взрослых: дис.... канд. психол. наук / Т. А. Барышева. — СПб., 2005. — 182 с. — Деп. в СПбГУ.
5. Психология одарённости и творчества: монография / под ред. В. Н. Дружинина; [авт.: Д. Б. Богоявленская, А. И. Савенков и др.]. — М.: Нестор-История, 2017. — 408 с. — ISBN 978-5-4469-1103-7.

#### Заключение

Креативность в современном социокультурном контексте представляет собой не только психическую способность, но и значимый фактор стратегического поведения личности. Её наличие или дефицит во многом предопределяет характер выбора жизненного пути, способность к принятию нестандартных решений и успешность в условиях неопределённости. Стратегии самореализации, основанные на высоком уровне креативности, характеризуются гибкостью, инициативностью, готовностью к риску и внутренней свободой.

Понимание креативности как системного образования, включающего мотивационные, когнитивные, эмоциональные и коммуникативные компоненты, позволяет точнее прогнозировать поведение молодёжи и разрабатывать программы по развитию её потенциала. В условиях образовательной среды задача педагогов и наставников заключается не только в передаче знаний, но и в создании условий для формирования креативной личности — личности, способной не только адаптироваться, но и преобразовывать действительность.

## Теоретические вопросы формирования готовности к переобучению предпенсионеров

Якунина Юлия Геннадиевна, студент магистратуры  
Московский государственный психолого-педагогический университет

С 1 января 2019 года введено понятие «предпенсионный возраст», обозначающее лиц, находящихся не более чем за пять лет до достижения пенсионного возраста. Необходимость адаптации к новым профессиональным требованиям, обусловленная динамикой рынка труда, детерминирует актуальность исследования механизмов формирования готовности к переобучению у лиц предпенсионного возраста как ключевого фактора обеспечения их конкурентоспособности.

**Ключевые слова:** предпенсионеры, непрерывное образование, социальная адаптация, переобучение.

## Theoretical issues of formation of readiness for retraining of pre-retirees

Since January 1, 2019, the concept of «pre-retirement age» has been introduced, denoting persons who are no more than five years before reaching retirement age. The need to adapt to new professional requirements, due to the dynamics of the labor market,

*determines the relevance of studying the mechanisms of formation of readiness for retraining among people of pre-retirement age as a key factor in ensuring their competitiveness.*

*Keywords: pre-retirees, continuing education, social adaptation, retraining.*

В условиях трансформаций рынка труда и демографических изменений, обусловленных повышением пенсионного возраста, проблема непрерывного обучения граждан предпенсионного возраста приобретает особую социально-экономическую значимость. Данная социально-демографическая группа подвержена риску утраты трудоспособности вследствие когнитивного устаревания профессиональных компетенций и технологической модернизации производства. Необходимость адаптации к новым профессиональным требованиям, обусловленная динамикой рынка труда, детерминирует актуальность исследования механизмов формирования готовности к переобучению у лиц предпенсионного возраста как ключевого фактора обеспечения их конкурентоспособности и социальной адаптации. В контексте государственной политики, направленной на поддержание занятости населения предпенсионного возраста, представляется целесообразным разработка научно обоснованных подходов и эффективных инструментариев, способствующих перекалфикации и последующей интеграции данной категории граждан в трудовую деятельность.

Проблемами и перспективами образования взрослых, особенностями непрерывного образования, возможностями и рисками переобучения занимались О. А. Андриенко, П. Ф. Кубрушко, А. М. Митяева, О. А. Аникеева, О. Б. Волжина [1]

Правовым вопросам переобучения предпенсионеров в связи с изменениями в пенсионном законодательстве посвящены работы Г. Е. Бажановой, Л. М. Сафиной, Е. А. Вакариной, А. Д. Емельяновой, О. Ю. Кориковой, А. А. Пегушиной. Вопросы обучения взрослых, специфика андрагогического подхода и особенности лиц предпенсионного возраста получили достаточное освещение в научной литературе. Однако, проблема формирования готовности к переобучению у предпенсионеров, с учетом их специфических социально-психологических характеристик и релевантного профессионального опыта, требует дальнейшего изучения.

Социальная группа «предпенсионеры» является объектом пристального внимания со стороны социологии, экономики, психологии и демографии. Это обусловлено как демографическими тенденциями старения населения, так и социально-экономическими изменениями, влияющими на рынок труда и систему социальной защиты. Определение понятия «предпенсионер» не является однозначным и требует многоаспектного анализа, учитывающего возрастные, социально-экономические и правовые критерии. С 2019 года в Российской Федерации реализуется поэтапное повышение общеустановленного пенсионного возраста, определяющего право на получение страховой пенсии по старости и пенсии по государственному

пенсионному обеспечению. Данная трансформация пенсионной системы, рассчитанная на период с 1 января 2019 года по 2028 год, предполагает постепенное увеличение возраста выхода на пенсию, в том числе для граждан, осуществлявших трудовую деятельность в районах Крайнего Севера и приравненных к ним местностях, до 55 лет для женщин и 60 лет для мужчин.

В соответствии с Федеральным законом от 03.10.2018 № 350-ФЗ, с 1 января 2019 года введено понятие «предпенсионный возраст», обозначающее лиц, находящихся не более чем за пять лет до достижения пенсионного возраста, установленного законодательством с учетом переходного периода. Данная категория граждан наделяется рядом льгот и мер социальной поддержки, предусмотренных федеральным и региональным законодательством, включая льготы по уплате имущественного и земельного налогов, льготы, связанные с ежегодной диспансеризацией, а также гарантии обеспечения трудовой занятости.

В соответствии с подпунктом «г» пункта 4 части 1 статьи 2 Федерального закона от 12 декабря 2023 года № 565-ФЗ «О занятости населения в Российской Федерации», к категории лиц предпенсионного возраста относятся граждане, находящиеся в пределах пятилетнего периода, предшествующего наступлению возраста, дающего право на страховую пенсию по старости, включая пенсии, назначаемые досрочно.

Статья 8 Федерального закона от 28 декабря 2013 года № 400-ФЗ «О страховых пенсиях» (далее — Федеральный закон № 400-ФЗ) регламентирует, что право на получение страховой пенсии по старости возникает у лиц, достигших возраста 65 лет для мужчин и 60 лет для женщин, с учетом положений переходного периода, предусматривающего постепенное повышение пенсионного возраста. Предпенсионеры представляют собой важную социальную группу, вносящую значительный вклад в развитие интеллектуального потенциала и социально-экономическое развитие Российской Федерации. Они являются примером для молодого поколения, активно участвуют в трудовой деятельности, создают материальные блага, способствуют социальному развитию, сохраняют и передают культурное наследие, выступают хранителями духовно-нравственных ценностей и обеспечивают связь поколений.

В современном обществе выделение и анализ специфических социальных групп выступает необходимым условием для формирования эффективной государственной политики, ориентированной на адресное удовлетворение потребностей и обеспечение защиты прав различных слоев населения. Среди таких групп, требующих особого внимания в контексте демографических и социально-экономических изменений, выделяются граждане предпенси-

онного возраста, обозначаемые термином «предпенсионеры».

Определение понятия «предпенсионеры» предполагает рассмотрение данной группы как социально-демографической общности, находящейся на заключительном этапе трудовой деятельности, непосредственно предшествующем наступлению возраста, дающего право на пенсионное обеспечение согласно действующему законодательству. В российском контексте, в рамках пенсионной реформы, период предпенсионного возраста определяется как пятилетний отрезок времени, предшествующий достижению возраста, необходимого для назначения страховой пенсии по старости, включая случаи досрочного выхода на пенсию. Следовательно, границы данной социальной группы носят динамичный характер и зависят от изменений в пенсионном законодательстве, отражающих социально-экономические реалии. Важно подчеркнуть, что отнесение к категории «предпенсионеров» обусловлено не только возрастным критерием, но и наличием особого правового статуса, предоставляющего основания для получения определенных льгот и социальных гарантий, предоставляемых государством. Таким образом, «предпенсионеры» представляют собой не просто совокупность лиц определенного возраста, а граждан, наделенных особым правовым статусом, обуславливающим их потенциальную социальную уязвимость и, как следствие, необходимость в дополнительных мерах социальной защиты.

Социальная группа «предпенсионеры» характеризуется комплексом специфических признаков, определяющих их положение в социальной структуре и требующих учета при разработке адресных социальных программ и мер поддержки. К числу основных характеристик можно отнести: возраст, определяющий физиологические и социальные возможности индивида; трудовую занятость, отражающую степень экономической активности и конкурентоспособности на рынке труда; уровень образования и профессиональной квалификации, влияющие на возможности трудоустройства и адаптации к меняющимся условиям; состояние здоровья, оказывающее влияние на работоспособность и потребность в медицинском обслуживании; материальное положение, определяющее уровень жизни и возможности удовлетворения базовых потребностей; социальные связи, обеспечивающие интеграцию в общество и поддержку в трудных жизненных ситуациях; ценностные ориентации, формирующие систему представлений о мире и определяющие жизненные приоритеты.

Анализ последствий пенсионной реформы в Российской Федерации выявил тенденцию к усилению возрастной сегрегации на рынке труда. Эмпирические исследования демонстрируют увеличение доли представителей старших возрастных групп в сегментах рынка труда, характеризующихся низким уровнем оплаты и престижа, при одновременном снижении их представленности на высокооплачиваемых и статусных должностях. Данная

динамика свидетельствует о снижении конкурентоспособности рассматриваемой возрастной группы и наличии дискриминационных практик, что затрудняет процессы социальной и профессиональной адаптации лиц предпенсионного возраста в условиях современной социально-экономической трансформации.

Помимо прочего, для лиц предпенсионного возраста характерна ограниченная траектория карьерного роста. Работодатели демонстрируют тенденцию к приоритетному инвестированию в профессиональное развитие более молодых сотрудников, рассматривая их в качестве более перспективных кадров. Это приводит к стагнации работников старшего возраста на занимаемых должностях, исключая возможности для профессионального продвижения.

Недостаточная актуализация профессиональных навыков в соответствии с потребностями рынка труда представляет собой дополнительный вызов. В условиях технологического прогресса и цифровой трансформации экономики возрастает потребность в новых компетенциях. Лица предпенсионного возраста не всегда располагают ресурсами или мотивацией для прохождения программ дополнительного профессионального образования.

Согласно результатам исследования, проведенного АКРА и Strategy Partners, около 5 миллионов работников старше 55 лет формируют потенциальный резерв трудовых ресурсов Российской Федерации, что актуализирует необходимость создания благоприятных условий для их профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Наука андрагогика рассматривает процесс обучения взрослых как явление, детерминированное уникальным жизненным опытом, мотивационными установками и потребностями обучающихся. Ключевые положения андрагогической теории, разработанные М. Ноулзом, детерминируют специфику подхода к обучению лиц взрослого возраста, включая категорию предпенсионеров [6].

В рамках андрагогической парадигмы, отправной точкой обучения является осознание необходимости приобретения новых знаний и навыков. В отношении лиц предпенсионного возраста это предполагает критическую оценку соответствия имеющихся компетенций актуальным требованиям рынка труда, а также понимание потенциальных перспектив карьерного роста или сохранения занятости, обусловленных успешным завершением процесса переобучения. Ключевым аспектом является формирование устойчивой мотивации к обучению, основанной на осознании практической ценности приобретаемых знаний и навыков.

В эпоху глобализации, технологического прогресса и динамичных изменений на рынке труда концепция непрерывного образования, процесс переобучения трансформируется из желательной опции в насущную необходимость для поддержания конкурентоспособности и социальной адаптации индивида. Устаревание знаний и навыков, обусловленное экспоненциальным ростом ин-

формации и автоматизацией рутинных операций, требует от работников постоянного обновления профессиональных компетенций и освоения новых областей деятельности. В этом контексте переобучение как процесс приобретения новых или принципиально иных знаний и навыков с целью смены профессиональной траектории или повышения квалификации, приобретает особую значимость.

Переобучение рассматривается как стратегический инструмент для адаптации к структурным изменениям в экономике, повышения производительности труда, снижения уровня безработицы и предотвращения социальной исключенности. Особенно актуальным становится переобучение для лиц предпенсионного возраста, сталкивающихся с рисками дискриминации на рынке труда, ухудшением здоровья и снижением конкурентоспособности. Успешная адаптация данной возрастной группы к новым профессиональным требованиям требует не только наличия доступных образовательных программ и инфраструктуры, но и сформированной готовности к переобучению, представляющей собой сложный социально-психологический феномен.

Готовность к переобучению, в широком смысле, представляет собой интегральное личностное образование, включающее в себя совокупность мотивационных, когнитивных, эмоционально-волевых и поведенческих компонентов, определяющих предрасположенность индивида к активному и осознанному освоению новых знаний и навыков, необходимых для изменения профессиональной деятельности или повышения квалификации. Данная готовность не является статичным состоянием, а динамически развивающимся процессом, подверженным влиянию различных факторов, как внутренних (личностных характеристик), так и внешних (социальных, экономических, образовательных).

Структурно готовность к переобучению представлена следующими компонентами:

— Мотивационный компонент, характеризующийся наличием осознанной потребности в переобучении, определяемой как внутренним желанием к профессиональному росту и самореализации, так и внешними факторами, такими как угроза потери работы, стремление к повышению заработной платы или адаптация к новым технологиям. Мотивация к переобучению тесно связана с ценностными ориентациями индивида, его представлениями о будущем и оценкой собственных возможностей.

— Когнитивный компонент, включающий в себя совокупность знаний о возможностях переобучения, понимание его целей и задач, а также осознание необходимости приобретения новых знаний и навыков для достижения профессиональных целей. Когнитивный компонент предполагает наличие у индивида навыков самообразования, анализа информации и критического мышления.

— Эмоционально-волевой компонент, определяющийся наличием позитивного эмоционального отношения к процессу переобучения, уверенности в соб-

ственных силах и способности успешно освоить новые знания и навыки. Данный компонент включает в себя такие качества, как настойчивость, целеустремленность, самодисциплина и способность преодолевать трудности.

— Поведенческий компонент, характеризующийся активными действиями, направленными на реализацию процесса переобучения, такими как поиск информации об образовательных программах, запись на курсы, посещение занятий и самостоятельная работа над освоением новых знаний и навыков. Поведенческий компонент отражает практическую реализацию готовности к переобучению и свидетельствует о сформированности необходимых умений и навыков.

Формирование готовности к переобучению у лиц предпенсионного возраста представляет собой сложный и многогранный процесс, обусловленный взаимодействием различных факторов, которые можно классифицировать на несколько групп:

Социально-демографические факторы: возраст, пол, уровень образования, семейное положение, социальный статус и место жительства оказывают значительное влияние на формирование готовности к переобучению. Например, лица с более высоким уровнем образования, как правило, проявляют большую мотивацию к обучению, а жители крупных городов имеют больше возможностей для получения доступа к образовательным программам.

Экономические факторы: уровень доходов, стабильность трудоустройства, наличие перспектив карьерного роста и возможность повышения заработной платы являются важными стимулами для переобучения. В условиях экономической нестабильности и угрозы потери работы готовность к переобучению может возрастать, однако недостаток финансовых ресурсов может стать препятствием для его реализации.

Психологические факторы: личностные особенности, такие как мотивация достижения, самооценка, уверенность в себе, адаптивность, открытость новому опыту и готовность к риску, оказывают существенное влияние на формирование готовности к переобучению. Лица с высокой самооценкой и мотивацией достижения, как правило, более уверены в своих способностях к обучению и готовы преодолевать трудности.

Образовательные факторы: наличие положительного опыта обучения в прошлом, сформированность навыков самообразования и доступ к качественным образовательным ресурсам способствуют формированию готовности к переобучению. Важным фактором является также наличие поддержки со стороны образовательных учреждений и возможность получения консультаций и помощи в процессе обучения.

Институциональные факторы: государственная политика в области занятости и образования, наличие программ переобучения и повышения квалификации, поддержка работодателей и создание благоприятной среды для непрерывного обучения играют важную роль в формировании готовности к переобучению.

В данном контексте особую значимость приобретают государственные образовательные инициативы, в частности, программа «Старшее поколение», реализуемая в рамках национального проекта «Демография» [2].

Образовательные стратегии и программы, ориентированные на лиц предпенсионного возраста, играют ключевую роль в обеспечении их профессиональной адаптации к современным требованиям рынка труда. В условиях динамичного технологического развития и повышенных требований к квалификации работников, обеспечение доступа к освоению новых компетенций и навыков для данной возрастной группы является приоритетной задачей.

Эффективным инструментом в данном контексте выступает дистанционное обучение, обеспечивающее получение знаний в удобное время и без пространственной привязки. Онлайн-курсы позволяют изучать актуальные профессиональные дисциплины в комфортных условиях, что особенно важно для лиц предпенсионного возраста, учитывая возможные ограничения, связанные с регулярными посещениями образовательных площадок. Дистанционный формат также позволяет интегрировать образовательный процесс с текущей трудовой деятельностью, снижая финансовые и временные издержки на формирование компетенций.

Краткосрочные курсы по актуальным специальностям представляют собой еще один важный компонент образовательных стратегий для лиц предпенсионного возраста. Ориентированные на оперативное освоение конкретных навыков, востребованных на рынке труда, таких как основы цифровых технологий, социальное обслуживание, управление и прочие актуальные компетенции, данные программы позволяют в сжатые сроки повысить квалификацию, что особенно ценно для тех, кто планирует продолжение трудовой деятельности в новых или трансформирующихся профессиональных сферах.

Центры опережающей профессиональной подготовки (ЦОПП), функционирующие в рамках федерального проекта «Молодые профессионалы» национального проекта «Образование» (по инициативе Минпросвещения России), предоставляют гражданам старше 50 лет возможность освоения востребованных профессий. Разработанные центрами образовательные программы ориентированы на людей старшего возраста и адаптированы к современным требованиям рынка труда, что способствует успешному повышению квалификации и освоению новых профессиональных навыков.

Необходимо акцентировать внимание на программах наставничества, поскольку их интеграция в образовательные стратегии способствует ускоренной адаптации лиц предпенсионного возраста к новым профессиональным требованиям, обеспечивая поддержку и практические рекомендации от опытных специалистов [7]. Организация программ наставничества как на базе предприятий, так и в образовательных учреждениях, создает дополнительные возможности для профессиональной адаптации данной возрастной группы.

Сотрудничество с работодателями играет существенную роль в образовательных стратегиях, ориентированных на лиц предпенсионного возраста. Активное участие компаний в образовательном процессе, в том числе посредством реализации корпоративных образовательных программ, позволяет инвестировать в развитие кадрового потенциала и повышает вероятность успешного трудоустройства лиц предпенсионного возраста.

Необходимость актуализации профессиональных навыков остается ключевым вызовом для лиц предпенсионного возраста. Постоянное освоение новых знаний и компетенций в соответствии с изменениями в профессиональной деятельности является приоритетной задачей. Современные исследования в области профессиональной подготовки свидетельствуют о способности работников старшего возраста успешно осваивать новые навыки при условии применения качественно разработанных образовательных программ [7]. Ключевыми факторами оптимизации образовательных результатов являются дизайн программ, мотивационные механизмы и устойчивость к обучению. Значимую роль в образовательной успешности играет инициатива обучающихся и наличие поддерживающей организационной среды, стимулирующей образовательную деятельность на протяжении всего периода профессиональной деятельности.

В целом, образовательные стратегии и программы, ориентированные на дистанционное обучение, краткосрочные курсы, наставничество и сотрудничество с работодателями, являются ключевыми факторами, обеспечивающими успешную профессиональную адаптацию лиц предпенсионного возраста.

Роль государства и работодателей в профессиональной адаптации лиц предпенсионного возраста требует расширенного подхода, направленного на поддержку и развитие образовательных стратегий, доступных для данной возрастной группы. Одним из ключевых направлений государственной политики является создание благоприятных условий для профессиональной адаптации посредством поддержки социальных служб и внедрения программ и льгот [3]. Государство обеспечивает не только доступ к обучению, но и консультации, содействие в трудоустройстве, а также информирование о доступных возможностях переквалификации. Взаимодействие с социальными службами способствует формированию у лиц предпенсионного возраста чувства поддержки, уверенности и позитивного восприятия пенсионной реформы.

Государство заинтересовано в поддержании вовлеченности лиц предпенсионного возраста в профессиональную деятельность, учитывая их значительный кадровый потенциал, обширный опыт и знания [4]. Активное участие данной возрастной группы в трудовой жизни снижает нагрузку на социальные программы и повышает эффективность профессиональных коллективов за счет использования их опыта.

Формирование готовности к переобучению у лиц предпенсионного возраста представляет собой комплексную задачу, требующую учета различных факторов и раз-

работки адресных мер поддержки. Успешное решение данной задачи позволит повысить конкурентоспособность данной возрастной группы на рынке труда, обеспечить их социальную адаптацию и внести вклад в устойчивое развитие общества. В последующих главах будут

рассмотрены конкретные стратегии и методы формирования готовности к переобучению у лиц предпенсионного возраста, а также представлены результаты эмпирических исследований, направленных на выявление наиболее эффективных подходов и инструментов.

#### Литература:

1. Абраухова, В. В. Педагогика в системе дополнительного образования детей и взрослых: учеб. пособие / В. В. Абраухова. — Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. — 51 с.
2. Нацпроекта «Образование» // Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. URL: <https://edu.gov.ru/press/4735/boleee-230-programm-po-profperepodgotovke-dlya-lyudey-starshe-50-let-razrabotany-v-ramkah-nacproekta-obrazovanie> (дата обращения 25.14.2025).
3. Доброхлеб, В. Г. Непрерывное образование как фактор повышения уровня занятости и доходов старшего поколения современной России // Экономика. Налоги. Право. — 2019. — № 2. — С. 83–90.
4. Доброхлеб В. Г. Непрерывное образование как фактор повышения уровня занятости и доходов старшего поколения современной России // Экономика. Налоги. Право. — 2019. — № 2. — С. 83–90.
5. Гнездилов, Г. В., Рожкин, А. В., Левитан, Н. Е. Психологическая помощь в трудоустройстве в предпенсионном возрасте в условиях цифровизации и экономических санкций // Человеческий капитал. — 2022. — № 12–2(168). — С. 180–190.
6. Змеёв, С. И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов / С. И. Змеёв. — 3 — е изд., стер. — Москва: ФЛИНТА, 2019. — 157 с.
7. Рудковская, Ю. В. Проблема трудоустройства людей предпенсионного возраста / Ю. В. Рудковская, М. Л. Макаревич // Перспективы развития институтов права и государства: Сборник научных трудов 3-й Международной научной конференции, Курск, 15 мая 2020 года / Отв. ред. А. А. Горохов. — Курск: Юго-Западный государственный университет, 2020. — С. 165–168

## Эффективные формы и методы государственной поддержки в области переобучения предпенсионеров

Якунина Юлия Геннадиевна, студент магистратуры  
Московский государственный психолого-педагогический университет

*В статье рассмотрен спектр форм и методов, имплементируемых государством с целью интенсификации процессов переподготовки лиц предпенсионного возраста, принимая во внимание их комплексный характер.*

**Ключевые слова:** предпенсионеры, непрерывное образование, социальная адаптация, переобучение.

## Effective forms and methods of government support in the field of retraining of pre-retirees

Yakunina Julia Gennadievna, student master's degree  
Moscow State Psychological and Pedagogical University

*The article examines the range of forms and methods implemented by the state in order to intensify the processes of retraining people of pre-retirement age, taking into account their complex nature.*

**Keywords:** pre-retirees, continuing education, social adaptation, retraining.

В условиях усугубляющихся демографических тенденций старения населения и пролонгации периода трудовой активности, государственная поддержка мероприятий, направленных на переподготовку и повышение

квалификации лиц предпенсионного возраста, приобретает стратегическую значимость, обеспечивая тем самым устойчивость рынка труда [2]. Данная поддержка фундаментальна необходимостью обеспечения конкурентоспособ-

ности указанной категории граждан на рынке труда, поддержания их экономической активности и минимизации социальной дестабилизации.

Ключевой формой государственной интервенции является финансовая поддержка, предназначенная для компенсации издержек, сопряженных с обучением, и обеспечения финансовой стабильности граждан в период прохождения программ переподготовки, способствуя тем самым их сосредоточенности на учебном процессе.

Помимо инструментов финансовой поддержки, государство предоставляет комплекс организационных ресурсов, направленных на упрощение доступа к образовательным услугам и оказание консультационной помощи лицам предпенсионного возраста, обеспечивая им всестороннюю поддержку.

Ключевым аспектом государственной поддержки является выбор эффективных модальностей обучения и адекватных методологических подходов, учитывающих специфику обучения взрослых и особенности динамично развивающегося рынка труда, максимизируя результативность образовательного процесса [1].

Федеральное законодательство, регламентирующее вопросы занятости населения и образования, служит основой для организации обучения граждан предпенсионного возраста, где ключевым элементом выступает Закон РФ «О занятости населения» [8]. Особое значение имеет федеральный проект «Содействие занятости» национального проекта «Демография», направленный на повышение конкурентоспособности граждан предпенсионного возраста через профессиональное обучение и дополнительное образование. Влияние федеральной нормативной базы на регионы заключается в обязательстве учитывать федеральные требования, сохраняя при этом возможность адаптации форм и методов обучения к специфике регионального рынка труда.

Несмотря на единую федеральную основу, регионы обладают автономией в разработке программ обучения, что обусловлено различиями в социально-экономическом развитии, структуре рынка труда и демографической ситуации [4]. Анализ региональных нормативных актов выявляет различия в объемах финансирования, критериях отбора участников, перечне профессий и направлений обучения, а также формах и методах обучения, отражая индивидуальный подход каждого региона к решению задачи обучения граждан предпенсионного возраста [3].

Москва, как один из наиболее развитых регионов, демонстрирует значительный опыт в организации обучения граждан предпенсионного возраста, опираясь на разветвленную организационную структуру, включающую органы государственной власти, образовательные организации и центры занятости населения [5].

Ключевыми участниками программ обучения в Москве являются:

— **Департамент труда и социальной защиты населения города Москвы**, который осуществляет коорди-

нацию деятельности различных организаций, участвующих в реализации программ обучения.

— Государственное казенное учреждение города Москвы «Центр занятости населения города Москвы» (ГКУ ЦЗН г. Москвы), которое обеспечивает выявление потребностей граждан предпенсионного возраста в обучении, а также направляет их на обучение. Центры занятости (например, «Моя работа» в каждом административном округе) оказывают консультационную поддержку и помогают в выборе программы.

— Образовательные организации, реализующие программы обучения, разрабатывают учебные планы и программы, а также обеспечивают качественное обучение. Например, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС) (Московский кампус) (реализует программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки); Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю. М. Лужкова (МГУУ Правительства Москвы) (предлагает программы обучения, ориентированные на развитие управленческих и предпринимательских навыков); Профессиональные образовательные организации города Москвы (колледжи) (предлагают программы обучения рабочим профессиям)

— Работодатели, которые участвуют в определении потребностей рынка труда, а также принимают на работу выпускников программ обучения. Например, ПАО «Сбербанк» (предоставляет возможности трудоустройства и переобучения для граждан предпенсионного возраста); АО «Почта России» (участвует в программах переквалификации и предоставляет рабочие места); Московский центр развития профессионального образования (координирует деятельность образовательных организаций в области профессионального образования).

Организационная структура обеспечивает эффективное взаимодействие между различными участниками программ обучения, что позволяет оперативно реагировать на потребности граждан предпенсионного возраста и рынка труда.

В Москве реализуется широкий спектр программ обучения для граждан предпенсионного возраста. Программы обучения охватывают различные направления, включая: **обучение новым профессиям**, где граждане предпенсионного возраста могут пройти обучение новым профессиям, востребованным на рынке труда; **повышение квалификации**, где граждане предпенсионного возраста могут повысить свою квалификацию по имеющимся профессиям; **переподготовка**, где граждане предпенсионного возраста могут пройти переподготовку для освоения новых видов деятельности; **обучение предпринимательству**, где граждане предпенсионного возраста могут пройти обучение предпринимательству для создания собственного бизнеса.

Содержание программ обучения разрабатывается с учетом потребностей рынка труда и пожеланий граждан предпенсионного возраста. Большое внимание уделя-

ется практической подготовке, а также развитию soft skills (коммуникативные навыки, навыки работы в команде, навыки решения проблем и т. д.).

Анализ опыта Москвы позволяет выделить ряд успешных практик в организации обучения граждан предпенсионного возраста: большое количество граждан предпенсионного возраста проходят обучение в Москве; предлагается широкий спектр программ обучения, охватывающих различные направления и формы обучения; содержание программ обучения разрабатывается с учетом потребностей рынка труда; работодатели участвуют в определении потребностей рынка труда и принимают на работу выпускников программ обучения; обеспечиваются доступность и удобство получения информации и направления на обучение.

Анализ опыта Москвы выявляет успешные практики, такие как широкий охват, разнообразие программ, ориентация на потребности рынка труда и сотрудничество с работодателями, а также проблемы, включающие недостаточную информированность граждан, низкую мотивацию, несоответствие программ требованиям работодателей и трудности с трудоустройством.

Для более полного и объективного анализа необходимо рассмотреть опыт обучения предпенсионеров в других регионах Российской Федерации. Так, в Санкт-Петербурге координацию программ обучения осуществляет Комитет по труду и занятости населения Санкт-Петербурга, услуги по профориентации и направлению на обучение оказывает Санкт-Петербургское государственное автономное учреждение «Центр занятости населения Санкт-Петербурга», а программы дополнительного профессионального образования реализует Санкт-Петербургский государственный экономический университет (СПбГЭУ) [10].

В Республике Татарстан координатором программ обучения выступает Министерство труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан, услуги по профориентации и направлению на обучение предоставляются

Государственным казенным учреждением «Центр занятости населения» (в различных городах и районах), а образовательные программы реализует Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ).

В Свердловской области координацию программ обучения осуществляет Департамент по труду и занятости населения Свердловской области, услуги по профориентации и направлению на обучение оказывает Государственное казенное учреждение службы занятости населения Свердловской области «Центр занятости населения» (в различных городах и районах), а программы дополнительного профессионального образования реализует Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (УрФУ) [12, 13].

Предварительный анализ демонстрирует активное участие как Москвы, так и регионов в процессе обучения, при этом Москва отличается более развитой инфраструктурой и диверсифицированным спектром программ, в то время как в регионах программы чаще ориентированы на переквалификацию и поддержку предпринимательской деятельности. Необходимо совершенствование механизмов мониторинга и оценки эффективности реализуемых программ, а также повышение квалификации преподавательского состава, работающего с данной категорией обучающихся [14]. Необходимо обратить внимание на совершенствование системы информирования граждан, разработку программ, ориентированных на потребности рынка труда, привлечение работодателей к разработке и реализации программ, повышение мотивации граждан к обучению, совершенствование системы мониторинга и оценки, а также повышение квалификации преподавательского состава.

Представим общий план программы, обеспечивающий комплексный подход к формированию готовности предпенсионеров к переобучению (таблица 1). Важно адаптировать его под конкретные условия и потребности вашего ЦЗН и участников.

Таблица 1. Структура Программы формирования готовности к переобучению предпенсионеров

Мероприятие	Цель мероприятия	Форма проведения	Ожидаемые результаты
Информационный блок			
Информационная сессия «Рынок труда и перспективы переобучения»	Предоставление актуальной информации о востребованных профессиях, возможностях переобучения и трудоустройства.	Лекция с презентацией, ответы на вопросы.	Повышение осведомленности о текущей ситуации на рынке труда, формирование реалистичных ожиданий.
Экскурсия на предприятия города (района)	Ознакомление с условиями труда, технологическими процессами и требованиями к работникам на различных предприятиях.	Экскурсия с участием представителей предприятий.	Формирование представления о реальных рабочих местах, мотивация к освоению новых профессий.
Мастер-классы по профессиям	Предоставление возможности попробовать себя в различных профессиях под руководством опытных специалистов.	Практические занятия, работа с инструментами и материалами.	Формирование практических навыков, выявление интересов и склонностей к определенным профессиям.

Таблица 1 (продолжение)

Мероприятие	Цель мероприятия	Форма проведения	Ожидаемые результаты
Правовой блок			
Консультация юриста «Права и гарантии предпенсионеров при переобучении и трудоустройстве»	Разъяснение прав и гарантий, предусмотренных законодательством для предпенсионеров, включая вопросы трудоустройства, переобучения и социальных льгот.	Индивидуальная консультация, групповая лекция.	Повышение правовой грамотности, знание своих прав и возможностей.
Семинар «Налоговые льготы и пенсионное обеспечение при переобучении»	Разъяснение вопросов, связанных с налоговыми льготами, перерасчетом пенсии и другими аспектами пенсионного обеспечения в период переобучения и трудоустройства.	Лекция с участием специалистов пенсионного фонда и налоговой службы.	Понимание финансовых аспектов переобучения, планирование бюджета и пенсионного обеспечения.
Составление резюме и подготовка к собеседованию (юридические аспекты)	Проверка резюме на соответствие требованиям законодательства, консультирование по вопросам трудовых договоров и других юридических аспектов трудоустройства.	Индивидуальная консультация, тренинг.	Юридически грамотное резюме, уверенность в знании своих прав на собеседовании.
Психолого-педагогический блок			
Тренинг «Преодоление страха перед новым и повышение самооценки»	Формирование позитивного отношения к переменам, повышение уверенности в своих силах и возможностях, развитие навыков саморегуляции и стрессоустойчивости.	Групповой тренинг с использованием интерактивных методов.	Снижение тревожности и страха перед переобучением, повышение мотивации и самооценки.
Индивидуальные консультации психолога «Профессиональное самоопределение и развитие карьерной траектории»	Определение профессиональных интересов, склонностей и способностей, разработка индивидуального плана переобучения и карьерного развития.	Индивидуальная консультация, профориентационное тестирование.	Осознанный выбор профессии, формирование четкой цели и стратегии переобучения.
Групповые занятия «Развитие навыков эффективной коммуникации и командной работы»	Формирование навыков эффективного общения, умения работать в команде, решать конфликты и достигать общих целей.	Групповые занятия с использованием ролевых игр, дискуссий и других интерактивных методов.	Развитие коммуникативных навыков, умение работать в команде, повышение конкурентоспособности на рынке труда.
Коучинг «Постановка целей и достижение результатов»	Помощь в постановке реалистичных целей, разработке плана действий и мобилизации ресурсов для достижения успеха в переобучении и трудоустройстве.	Индивидуальные коуч-сессии.	Четкое понимание целей, мотивация к их достижению, развитие навыков планирования и самоорганизации.

Формирование готовности к переобучению граждан предпенсионного возраста требует применения комплексного методического подхода, включающего в себя совокупность взаимосвязанных форм работы, направленных на решение задач по адаптации, мотивационной стимуляции и информационного обеспечения.

Формирование готовности к переобучению граждан предпенсионного возраста предполагает использование

комплекса взаимосвязанных методов, направленных на достижение психологической адаптации, мотивационной активации и информационного обеспечения. Одним из ключевых элементов является индивидуальное консультирование, цель которого — комплексная диагностика индивидуальных характеристик, включающая профессиональные интересы, когнитивные особенности, уровень мотивации и наличие фрустрационных факторов

[9]. В рамках консультирования осуществляется разработка персонализированной траектории обучения и карьерного развития, а также оказание психокоррекционной поддержки. Основные методы индивидуального консультирования включают структурированное интервью, направленное на сбор анамнестических данных, оценку образовательного потенциала, профессионального опыта и выявление карьерных ориентаций. Также применяется психодиагностическое тестирование с использованием стандартизированных инструментов, таких как тесты профессиональных интересов, опросники личностных качеств и шкалы тревожности, для объективной оценки личностных ресурсов и потенциальных ограничений. Консультационное сопровождение включает разработку индивидуального плана переобучения, выбор образовательной организации, профиля обучения и определение оптимальных сроков реализации, а также психологическую поддержку, направленную на повышение самооценки и снижение тревожности, связанной с переобучением.

Важную роль играют групповые тренинги, нацеленные на формирование позитивной установки на процесс переобучения, развитие коммуникативных компетенций, повышение уровня самоэффективности и формирование навыков совладания со стрессом [11]. В рамках групповых тренингов применяются мотивационные тренинги с использованием интерактивных методов, таких как дискуссии, ролевые игры и кейс-стади, для актуализации внутренней мотивации к профессиональному развитию и формирования осознанного отношения к необходимости переобучения. Проводятся тренинги развития коммуникативных навыков, в рамках которых происходит обучение техникам эффективной коммуникации, ведения деловых переговоров и работы в команде с использованием методов активного обучения, таких как моделирование и предоставление обратной связи. Тренинги повышения самооценки включают использование когнитивно-поведенческих техник для коррекции неадаптивных убеждений и формирования позитивного образа «Я», а также обучение техникам саморегуляции и релаксации для снижения уровня тревожности и повышения устойчивости к стрессовым факторам.

В качестве дополнительных форм работы, реализуемых в зависимости от специфики программы и доступных ре-

сурсов, проводятся встречи с представителями работодателей для информирования о текущих тенденциях рынка труда, требованиях работодателей к квалификации специалистов и возможностях трудоустройства по новым специальностям. Для этого организуются презентации компаний, ярмарки вакансий и мастер-классы от специалистов-практиков. Также организуются экскурсии на предприятия для ознакомления с реальными производственными процессами и условиями труда, демонстрации возможностей практического применения полученных знаний и умений [6]. Моделирование собеседований с работодателями направлено на формирование навыков успешной самопрезентации, отработку алгоритмов ответов на типичные вопросы и повышение уверенности в себе при прохождении собеседования.

Ключевыми принципами методического обеспечения являются применение активных методов обучения, обеспечивающих вовлеченность участников в процесс, направленность на решение актуальных проблем, возникающих в процессе переобучения и трудоустройства, а также учет индивидуальных потребностей и особенностей каждого участника при выборе форм и методов работы. Выбор оптимального сочетания форм и методов работы определяется целями и задачами программы, а также спецификой целевой аудитории. Ключевым фактором эффективности является создание благоприятной образовательной среды, способствующей активному обучению и профессиональному развитию граждан предпенсионного возраста.

Формирование готовности к переобучению граждан предпенсионного возраста представляет собой важную социально-экономическую задачу, требующую комплексного и системного подхода, учитывающего специфические потребности данной целевой группы, особенности регионального рынка труда и передовой опыт, накопленный как в Москве, так и в регионах Российской Федерации. Необходима дальнейшая работа по совершенствованию механизмов мониторинга и оценки эффективности реализуемых программ, повышению квалификации преподавательского состава и разработке индивидуализированных траекторий обучения, адаптированных к потребностям конкретных обучающихся.

#### Литература:

1. Амбарова, П. А., Зборовский, Г. Е., Шаброва, Н. В., Шуклина, Е. А. Образование как ресурс сохранения и развития людей «третьего возраста»: монография / под ред. П. А. Амбаров, Г. Е. Зборовского. — Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2021. — 226 с.
2. Андриенко О. А. Проблемы и перспективы образования взрослых (на примере людей предпенсионного возраста) // Азимут научных исследований. — 2020. — № 1(30). — С. 16–19
3. Вакарина Е. А., Емельянова А. Д., Корикина О. Ю. Профессиональное переобучение предпенсионеров: возможности и риски // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. — 2021. — № 4 (35). — С. 377–386.
4. Васильева Е. Г., Николенко Н. А. Кто такие предпенсионеры? К вопросу о социальном статусе группы // Logos et Praxis. — 2020. — № 1. — С. 147–159.
5. Закон г. Москвы № 19 от 26.09.2018 «О дополнительных мерах поддержки жителей города Москвы в связи с изменениями федерального законодательства в области пенсионного обеспечения» [Электронный ресурс] // Ин-

- формационно-правовой портал Гарант.Ру. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/49539708/> (дата обращения: 12.02.2025).
6. Кубрушко, П. Ф. Непрерывное образование: развитие личности в современном обществе / П. Ф. Кубрушко, М. В. Шингарева, Ю. А. Атапина // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении: 80-летию Российской академии образования посвящается. — Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Экон-Информ», 2022. — С. 41–51
  7. Постановление Правительства РФ от 27 мая 2021 г. № 800 «О реализации мероприятий по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования отдельных категорий граждан на период до 2024 года» [Электронный ресурс] // Система Гарант. — 2022. — URL: <https://base.garant.ru/400828261/> (дата обращения: 01.05.2025)
  8. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2018 г. № 3025-р «Об утверждении специальной программы профессионального обучения и дополнительного профессионального образования лиц в возрасте 50-ти лет и старше, а также для лиц предпенсионного возраста на период до 2024 года» [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов «Кодекс». — 2022. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/552051525#7D20K3> (дата обращения: 01.05.2025)
  9. Сидорчук Т. А., Сидорчук М. А. Психолого-педагогические аспекты переобучения людей предпенсионного возраста // Педагогика и психология образования. — 2019. -№ 4. — 149–159.
  10. Ситникова, А. А. Система непрерывного образования в России: проблемы и тенденции развития / А. А. Ситникова, Е. Е. Андреева // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: Сборник статей / Научная редакция Е. В. Донгаузер, Т. С. Дороховой. Том Выпуск 5. — Екатеринбург: [б.и.], 2022. — С. 90–94
  11. Уровень самоактуализации личности [Электронный ресурс] // Психология счастливой жизни. — URL: <https://psycabi.net/testy/226-uroven-samoaktualizatsii-lichnosti-test-sat-voprosnik-samoal> (дата обращения: 26.04.2025).
  12. Усаева, Н. Р. Планирование профессиональной деятельности людьми предпенсионного возраста / Н. Р. Усаева // Наука и инновации XXI века: Сборник статей по материалам VI Всероссийской конференции молодых ученых, в 3 т., Сургут, 27 сентября 2019 года. Том I. — Сургут: Сургутский государственный университет, 2020. — С. 188–192
  13. Черных Н. А., Тарасова А. Н., Сырчин А. Е. Предпенсионеры на рынке труда Свердловской области: проблемы занятости и меры поддержки [Электронный ресурс] // Экономика региона. — 2020. — Т.16. — Вып. 4. — URL: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/98142/1/2020\\_4\\_014.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/98142/1/2020_4_014.pdf) (дата обращения: 10.02.2025).
  14. Шаброва Н. В. Государственная образовательная политика в отношении людей «Третьего возраста»: проблемы и противоречия // Вопросы управления. — 2019. — № 3 (39). — С. 258–271.

## НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

### Танцуй сердцем: как современный танец раскрывает внутренний мир исполнителя

Мавлютова Гузель Рафаэлевна, студент  
Научный руководитель: Касимова Марина Ильгизьяровна, доцент  
Казанский государственный институт культуры

*Современный танец — это уникальный способ самовыражения, доступный каждому человеку независимо от возраста, опыта или физических возможностей. Он позволяет погружаться в собственный внутренний мир, переживать глубокие эмоции и освобождаться от накопленных переживаний. Эта статья исследует, каким образом современный танец помогает людям ощутить истинную гармонию с собой и миром, раскрыть скрытые таланты и обрести внутреннюю силу.*

**Ключевые слова:** современный танец, внутренняя свобода, эмоциональная разрядка, самовыражение, осознанность, вдохновение, интуиция, личный рост, преодоление страхов, духовность, искренность, целостность.

### Dance with your heart: how modern dance reveals the inner world of the performer

Mavlyutova Guzel Rafaelevna, student  
Scientific advisor: Kasimova Marina Ilgizyarovna, docent  
Kazan State Institute of Culture

*Modern dance is a unique way of self-expression, accessible to everyone, regardless of age, experience or physical abilities. It allows you to immerse yourself in your own inner world, experience deep emotions and free yourself from accumulated experiences. This article explores how modern dance helps people feel true harmony with themselves and the world, discover hidden talents and gain inner strength.*

**Keywords:** modern dance, inner freedom, emotional release, self-expression, awareness, inspiration, intuition, personal growth, overcoming fears, spirituality, sincerity, integrity.

#### Введение

Представьте, что ваше сердце вдруг ожило и начало говорить языком тела. Что бы оно сказало? Именно такое волшебство дарит нам современный танец — свободный, открытый и полный страсти. Сегодня речь пойдет о силе сердца, которое диктует путь нашему движению, направляет наши шаги и ведет нас навстречу гармонии и свободе.

Современный танец стал своеобразным зеркалом души, дающим возможность заглянуть внутрь самого себя, соприкоснуться с собственными глубинными переживаниями и превратить их в прекрасный художественный образ. Каждый шаг, каждое движение становятся результатом глубоких размышлений и ощущений, хранящихся глубоко внутри. Здесь нет места фальши и притворству — только чистая правда и искренность.

Через современное искусство танца каждый человек получает уникальную возможность высказать свое внутреннее “я”, освободившись от привычных социальных ролей и ожиданий окружающих. Когда сердце наполняется музыкой, тело начинает двигаться естественно и гармонично, словно струится энергия Вселенной. Главное условие успеха — научиться слышать собственное сердце и следовать за ним.

#### Почему танец сердцем важен?

В наше время, наполненное стрессами и напряжением, современный танец выступает спасательным кругом для миллионов людей. Но почему именно сердце должно руководить нашим движением? Ответ кроется в самой природе нашего существа. Сердце — символ нашей подлинной сущности, центр наших чувств и желаний. Научившись

слушать его голос, мы открываем дверь к настоящей внутренней свободе.

### Физическое освобождение

Многие испытывают сложности с выражением своих мыслей и чувств вербальным путем. Тем временем, танец предлагает иной канал коммуникации — физический. Совершенствуя технику и мастерство, мы позволяем своему сердцу говорить открыто и ясно. Подвижность суставов, эластичность мышц, плавность линий — все это инструменты для освобождения застывших эмоций и подавленных желаний.

Физическое освобождение приходит вместе с глубокой релаксацией, уменьшением напряжения и снятием блоков. Чем свободнее движется тело, тем ближе оно приближается к состоянию гармонии и баланса. Такая физическая разгрузка оказывает благотворное воздействие на нервную систему, укрепляет иммунитет и улучшает общее самочувствие.

### Эмоциональная выгода

Сердце хранит воспоминания обо всех событиях нашей жизни, будь то радостные мгновения или болезненные травмы. Через танец мы можем прикоснуться к этим воспоминаниям, вновь пережить яркие эмоции и выпустить наружу негативные ощущения. Такое очищение помогает справиться с тревогой, депрессией и усталостью, возвращает утраченную энергию и поднимает самооценку.

Открываясь миру через танец, мы становимся увереннее в себе, менее зависимыми от чужого мнения и более открытыми к позитивным изменениям. Мы начинаем видеть красоту вокруг себя и ценить маленькие удовольствия жизни. Наши движения начинают нести в себе гораздо большую глубину и смысл, превращаясь в мощный инструмент трансформации сознания.

### Осознанность и медитация

Современные исследователи утверждают, что танец обладает мощными терапевтическими свойствами, сравнимыми с практиками йоги и медитации. Каждая секунда пребывания в движении заставляет фокусироваться на настоящем моменте, отключая поток навязчивых мыслей и забот. Постепенно сознание переключается на глубокое дыхание, четкое осознание каждой мышцы и тонкую связь между разумом и телом.

Такой эффект возникает благодаря соединению разума и сердца в единое целое. Человек учится воспринимать каждую деталь своего бытия, замечать малейшие оттенки цвета и звука, распознавая их отражение в своем теле. Создается уникальная атмосфера спокойствия и умиротворенности, которой так не хватает многим из нас в повседневной суете.

### Преодолевающие страхи и барьеры

Один из наиболее значительных препятствий на пути к настоящему танцу — это боязнь осуждения и оценки окружающих. Многим кажется, что они недостаточно хороши, недостаточно красивы или грациозны. Именно поэтому большинство предпочитает оставаться в тени, отказываясь от попыток выразить себя через движение.

Однако современная культура танца утверждает обратное: любое движение прекрасно и достойно восхищения. Ведь танец сердцем — это проявление личного выбора, уникального взгляда на мир и неповторимого сочетания чувств и идей. Никто другой не сможет повторить ваш индивидуальный рисунок, вашу личную историю.

Преодолеть страх критики возможно, погрузившись в практику регулярного танца. Постепенный рост уверенности, приобретение новых навыков и постоянное получение положительных отзывов приводят к постепенному разрушению внутренних барьеров. Вскоре становится понятно, что успех зависит не столько от идеальных движений, сколько от искреннего отношения к самому процессу.

### Практиковать танец сердцем ежедневно

Чтобы действительно начать жить и танцевать сердцем, необходимо включить регулярные тренировки в повседневную рутину. Вот несколько советов, которые помогут вам начать этот удивительный путь:

Найдите подходящее пространство: Просторная комната или студия станут идеальным местом для вашего путешествия. Постелите коврик, включите любимую музыку и отпустите все заботы.

Начинайте медленно: Начните с легких растяжек и разогрева мышц. Позвольте вашему телу привыкнуть к музыке и настроиться на предстоящую тренировку.

Экспериментируйте: Пробуйте разные стили и техники, меняйте темпы и амплитуду движений. Следите за реакциями своего тела и выбирайте то, что приносит наибольшую радость.

Прислушивайтесь к сердцу: Пусть ваши движения будут вызваны импульсами изнутри. Отключитесь от внешнего шума и сосредоточьтесь на внутреннем звучании музыки.

Оставайтесь открытым: Будьте готовы принять любые идеи и впечатления, возникающие в вашем сознании. Ваше тело начнет автоматически откликаться на зов сердца, давая выход вашей душе.

### Заключение

Танец сердцем — это особый путь познания себя и окружающей реальности. Он учит прислушиваться к своим внутренним потребностям, раскрывать сокровенные мечты и освобождать душу от ненужных привязанностей. Подобно живительной воде, танец проникает

в самую суть человеческой природы, наполняя её радостью и счастьем.

Пусть ваш следующий танец будет чистым проявлением ваших сердечных желаний! Пусть он принесет вам

новое видение мира и откроет двери к подлинной красоте и творчеству. Танцуйте искренне, наслаждайтесь каждым моментом и помните: самое главное — это услышать шепот своего сердца и позволить ему вести вас вперед!

Литература:

1. Бойко, Е. В. Танец как ресурс психотерапии / Е. В. Бойко. — Москва: Академия, 2017. — 256 с.
2. Василенко, Л. А. Современные виды танца и их роль в развитии личности подростков / Л. А. Василенко // Педагогика и психология образования. — 2018. — № 4. — С. 35–42.
3. Данилова, О. В. Психотерапия с помощью танца и движения / О. В. Данилова. — Минск: Беларусь, 2019. — 320 с.
4. Жаров, А. В. Основы современного танца / А. В. Жаров. — Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2016. — 288 с.
5. Левченко, В. И. Самовыражение и самосовершенствование через танец / В. И. Левченко // Мир науки, культуры, образования. — 2017. — № 5. — С. 215–220.
6. Макаров, Д. А. Танцевальное искусство и здоровье человека / Д. А. Макаров. — Челябинск: Изд-во ЧГУ, 2018. — 240 с.
7. Романова, А. П. Психофизиологическое обоснование эффективности танцевальной терапии / А. П. Романова // Здоровье нации. — 2016. — № 3. — С. 12–18.
8. Сергеева, И. А. Значение танца в оздоровлении детей дошкольного возраста / И. А. Сергеева // Вопросы дошкольной педагогики. — 2019. — № 1. — С. 15–21.
9. Сидорова, В. А. Эмоциональная регуляция через танец / В. А. Сидорова // Вестник Тюменского государственного университета. — 2017. — № 2. — С. 115–122.
10. Цепкова, М. Ю. Влияние танца на развитие коммуникативных навыков у подростков / М. Ю. Цепкова // Ученые записки Российского национального исследовательского медицинского университета имени Н. И. Пирогова. — 2018. — № 1. — С. 87–93.

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 24 (575) / 2025

Выпускающий редактор Г. А. Письменная  
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова  
Художник Е. А. Шишков  
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.  
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.  
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 25.06.2025. Дата выхода в свет: 02.07.2025.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.