

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



25 2025  
ЧАСТЬ VII

16+

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 25 (576) / 2025

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

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

*Редакционная коллегия:*

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

*Международный редакционный совет:*

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



---

---

На обложке изображен Уильям Лабов (1927–2024), американский лингвист.

Уильям Лабов родился в Резерфорде, штат Нью-Джерси (США). Он окончил Гарвардский университет, а позднее получил докторскую степень по лингвистике в Колумбийском университете.

Работы Лабова заложили основы социолингвистики, которая исследует, как использование языка меняется в зависимости от социальных факторов, таких как класс, этническая принадлежность и пол. Его главная работа «Социальное расслоение английского языка в Нью-Йорке», опубликованная в 1966 году, считается краеугольным камнем социолингвистических изысканий.

Лабов исследовал социальную стратификацию языка в Нью-Йорке и первым занялся исследованием языка афроамериканцев — Black English, показав, что он имеет ряд собственных грамматических черт. Важным вкладом Лабова в лингвистику стало изучение не только отдельных предложений, но и целых текстов — нарративов афроамериканцев о своей жизни — и открытие ряда принципов теории дискурса. Он также занимался изучением афроамериканского диалекта.

Лабов исследовал также сдвиги гласных в разговорном американском английском, выделив два таких процесса — на юге США и в северных городах.

Теории и методы Лабова имеют большое значение для изучения языка в сфере СМИ и коммуникации. В медиадискурсе язык является мощным инструментом для создания смысла и формирования восприятия. Наблюдения Лабова за языковыми вариациями и структурой повест-

ования дают ценную информацию о том, как язык используется в медиатекстах. Таким образом, язык отражает и укрепляет социальные нормы и идеологии.

Исследования Лабова также оказали значительное влияние на языковую политику и образование. Подчеркивая социальные аспекты языковых вариаций, Лабов бросил вызов традиционным представлениям о языке как о чем-то статичном и единообразном. Его поддержка языкового разнообразия способствовала продвижению инклюзивной языковой политики.

Труды Уильяма Лабова подвергались критике и вызывали споры в области лингвистики. Некоторые ученые ставили под сомнение применимость его выводов, утверждая, что языковые вариации могут быть более сложными и многогранными, чем предполагают его исследования. Другие выражали обеспокоенность по поводу этических последствий социолингвистических исследований, особенно в отношении вопросов конфиденциальности и согласия.

Несмотря на эту критику, вклад Лабова в социолингвистику остается неоценимым. Его новаторская работа вдохновила поколения ученых на изучение динамических отношений между языком и обществом. В мире, который становится все более взаимосвязанным, общение выходит за пределы географических и культурных границ, поэтому идеи Лабова о языковых вариациях и социальном контексте остаются актуальными и полезными.

*Информацию собрала ответственный редактор  
Екатерина Осянина*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

#### **Сидоров М. Н.**

Влияние Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» на патриотическое воспитание.... 447

#### **Соколова В. В.**

Использование иллюстрированных книг для развития эмоционального интеллекта у младших школьников ..... 449

#### **Тимошкина В. М.**

Создание условий, ориентированных на формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей дошкольников (из опыта музыкального руководителя ДОО)..... 451

#### **Ткач Я. С.**

Теоретические основы развития самоорганизации у детей старшего дошкольного возраста ..... 453

#### **Хрусталева А. А., Горбатова Б. А., Полещук А. Ю., Барон В. Е., Гавриашева К. А., Кулиш Д. Р.**

Формирование финансовой грамотности обучающихся..... 456

#### **Хрусталева А. А., Горбатова Б. А., Полещук А. Ю., Барон В. Е., Гавриашева К. А., Кулиш Д. Р.**

Цифровизация обучения как современная проблема педагогического образования ..... 457

#### **Хрусталева А. А., Горбатова Б. А., Полещук А. Ю., Барон В. Е., Гавриашева К. А., Кулиш Д. Р.**

Идеи Л. С. Выготского в современной педагогике ..... 458

#### **Хрусталева А. А., Горбатова Б. А., Полещук А. Ю., Барон В. Е., Гавриашева К. А., Кулиш Д. Р.**

Цели и задачи деятельности учителя в новых условиях развития общества ..... 460

#### **Шатова М. С., Леонидова Н. В.**

Применение игровых технологий при проведении мероприятий по ранней профориентации детей дошкольного возраста с ТНР ..... 462

#### **Шишко Е. В.**

Модели поведения: вдохновляем подростков на лучшее. Проектная работа как средство формирования социально приемлемых моделей поведения у подростков ..... 463

#### **Шишко Е. В.**

Теоретические основы и сущностные характеристики социально приемлемого поведения подростков ..... 465

#### **Щиголева Е. В.**

Путешествие в мир музыки: роль музыки в эстетическом и художественном воспитании дошкольников ..... 469

### ПСИХОЛОГИЯ

#### **Арзуметова З. С.**

Отношения между родителями и детьми в узбекских семьях: традиции и современные тенденции ..... 472

#### **Буркацкий В. А.**

Влияние аддиктивного поведения родителя на мотивацию к учебе в школе у детей из дисфункциональных семей ..... 476

#### **Дзаболова А. С.**

Женщина как объект мужских манипуляций в виртуальной среде: кибербуллинг, киберсталкинг ..... 479

#### **Капридова Е. А.**

Практика арт-терапии в работе с пожилыми людьми ..... 482

#### **Максимова Е. М.**

Феномен Темной триады в самооценке и формировании лидерских качеств у молодых людей ..... 484

#### **Кузнецова О. В.**

Исследование факторов профессионального выгорания в педагогической деятельности .... 487

**Марусина Л. В.**

Развитие координационных способностей  
и снижение тревожности у младших  
школьников средствами танцевальных  
движений ..... 490

**Марусина Л. В.**

Различные подходы к пониманию сущности  
и структуры тревожности в отечественной  
и зарубежной психологии ..... 492

**Масленникова И. А.**

Здоровый образ жизни среди женщин: мода  
или осознанный выбор? ..... 495

**Matyash A. D.**

How stress alters the brain: neurobiological  
mechanisms and psychological consequences... 497

**Петрова С. И.**

Гештальт-подход к коррекции тревожных  
и стрессовых состояний ..... 499

**Травникова Е. Н.**

Особенности проявления гендерной  
самоидентификации в речи дошкольников:  
психолингвистический анализ ..... 503

**Фоменко Д. Н.**

Гендерные различия в типах ответственности  
у студенческой молодежи ..... 507

**Черномашенцева Ф. А.**

На пути к благополучию: обзор актуальных  
концепций счастья и стратегий его  
достижения ..... 509

## СОЦИОЛОГИЯ

**Кузьмина Д. Б.**

Информационный пузырь в социальных  
медиа и его влияние на психологическое  
самочувствие студентов ..... 512

ФИЛОЛОГИЯ,  
ЛИНГВИСТИКА**Джанаева Л. Р.**

Дискурсивные стратегии в немецких  
лайфстайл-блогах ..... 514

**Ермолаева А. А.**

Эволюция переводов Библии:  
лингвистический анализ в диахроническом  
срезе ..... 516

**Пиругланова Д. Д.**

Звуковые процессы в системе согласных  
в лезгинском литературном языке ..... 518

**Сюй Цзыхань, Старыгина Г. М.**

Особенности персонажей-помощников  
в китайских народных сказках ..... 519

**Тянь Цзихань**

Эволюция телевизионного политического  
интервью в Китае ..... 521

## ПЕДАГОГИКА

### Влияние Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» на патриотическое воспитание

Сидоров Михаил Николаевич, воспитатель учебного курса  
Тюменское президентское кадетское училище

**П**атриотизм — это сложное и многогранное понятие, включающее в себя любовь к Родине, гордость за ее историю и культуру, готовность к защите ее интересов, а также активное участие в ее развитии и процветании. В современном мире, когда глобализация размывает национальные границы, а ценностные ориентиры подвергаются постоянному пересмотру, воспитание патриотизма становится особенно важной задачей для государства и общества. Одним из инструментов, способствующих формированию патриотических чувств и убеждений, является физическая культура и спорт, а в частности, Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО).

ГТО — это программа физической подготовки, направленная на укрепление здоровья, повышение работоспособности и формирование у граждан необходимых навыков для защиты Отечества. Возрожденный в 2014 году, комплекс ГТО опирается на богатую историю советского ГТО, который был одним из символов здорового и сильного общества. Современный ГТО, сохраняя преемственность с прошлым, адаптирован к реалиям современной России и учитывает потребности различных возрастных групп населения.

В данной статье мы рассмотрим влияние комплекса ГТО на патриотическое воспитание, анализируя его исторические корни, цели и задачи, механизмы реализации и практические результаты. Мы также коснемся вопросов эффективности ГТО как инструмента патриотического воспитания и предложим рекомендации по его дальнейшему совершенствованию.

История ГТО неразрывно связана с историей нашей страны, ее победами и достижениями. Первый комплекс ГТО был введен в СССР в 1931 году, в период активного строительства нового социалистического государства. Целью ГТО было создание физически крепких и морально устойчивых граждан, готовых к труду и обороне страны. ГТО рассматривался как важный элемент системы военно-патриотического воспитания и способствовал формированию у молодежи чувства долга перед Родиной.

В годы Великой Отечественной войны комплекс ГТО сыграл важную роль в подготовке резервов для фронта. Многие солдаты и офицеры, прошедшие подготовку по системе ГТО, демонстрировали высокую физическую выносливость и моральную стойкость в боях с врагом. ГТО стал символом единства народа в борьбе за свободу и независимость страны.

После войны ГТО продолжал развиваться и совершенствоваться, оставаясь важным элементом советской системы физической культуры и спорта. Комплекс ГТО был доступен для всех граждан СССР, независимо от возраста и профессии. Сдача нормативов ГТО была не только престижной, но и поощрялась государством, предоставляя дополнительные льготы при поступлении в учебные заведения и трудоустройстве.

В 1991 году, после распада СССР, комплекс ГТО прекратил свое существование. Однако идея возрождения ГТО оставалась актуальной для многих россиян, осознающих важность физической культуры и спорта для здоровья нации и укрепления обороноспособности страны.

В 2014 году, по инициативе Президента Российской Федерации В. В. Путина, комплекс ГТО был возрожден.

С возрождением в 2014 году Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» началась модернизация системы физического воспитания в образовательных организациях. В 2015 году были внесены изменения в закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», в которых закреплены основные положения о комплексе ГТО, введено новое понятие комплекса, под которым понимаются программная и нормативная основа системы физического воспитания населения, требования к уровню физической подготовленности, уровню знаний и умений в сфере физической культуры [1].

Современный ГТО сохраняет лучшие традиции советского ГТО, адаптируя их к реалиям современной России.

Современный комплекс ГТО имеет следующие цели и задачи, тесно связанные с патриотическим воспитанием:

— **Укрепление здоровья нации:** Здоровый народ — это сильный народ, способный защитить свою Родину. ГТО способствует формированию у граждан привычки к здоровому образу жизни, укреплению физического и психического здоровья.

— **Формирование чувства гражданственности и патриотизма:** ГТО воспитывает у граждан чувство гордости за свою страну, уважение к ее истории и культуре, готовность к защите ее интересов.

— **Развитие физических качеств и навыков:** ГТО способствует развитию силы, выносливости, ловкости и других физических качеств, необходимых для успешной трудовой деятельности и защиты Отечества.

— **Повышение престижа физической культуры и спорта:** ГТО популяризирует занятия физической культурой и спортом, мотивирует граждан к достижению высоких спортивных результатов.

— **Подготовка молодежи к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации:** ГТО способствует формированию у молодежи необходимых физических качеств и навыков для успешного прохождения военной службы.

Реализация комплекса ГТО способствует формированию у граждан следующих патриотических качеств:

— **Любовь к Родине:** Участие в мероприятиях ГТО, посвященных истории России, ее героям и достижениям, способствует формированию чувства гордости за свою страну и ее народ.

— **Уважение к государственной символике:** Поднятие флага Российской Федерации во время проведения мероприятий ГТО, исполнение гимна Российской Федерации способствует формированию уважительного отношения к государственной символике.

— **Готовность к защите Отечества:** Участие в соревнованиях по военно-прикладным видам спорта, входящим в комплекс ГТО, способствует формированию у граждан готовности к защите своей Родины.

— **Чувство коллективизма и взаимопомощи:** Участие в командных соревнованиях по ГТО способствует формированию чувства коллективизма и взаимопомощи.

— **Дисциплинированность и ответственность:** Подготовка к выполнению нормативов ГТО требует от граждан дисциплинированности и ответственности, что способствует формированию этих важных качеств.

Для реализации комплекса ГТО в России создана многоуровневая структура, включающая федеральный, региональный и муниципальный уровни. Ключевую роль в реализации ГТО играют центры тестирования, которые проводят прием нормативов ГТО у граждан.

Для популяризации ГТО и повышения мотивации граждан к занятиям физической культурой и спортом проводятся различные мероприятия, такие как:

— **Фестивали ГТО:** Фестивали ГТО — это массовые спортивные мероприятия, в которых принимают участие граждане всех возрастов и профессий.

— **Дни ГТО:** Дни ГТО проводятся в образовательных учреждениях, на предприятиях и в организациях. В рамках

дней ГТО проводятся спортивные соревнования, мастер-классы и другие мероприятия, направленные на популяризацию ГТО.

— **Информационные кампании:** Проводятся информационные кампании в средствах массовой информации, в сети Интернет и социальных сетях, направленные на популяризацию ГТО и пропаганду здорового образа жизни.

Особое внимание уделяется работе с молодежью. В образовательных учреждениях проводятся уроки физической культуры, на которых учащиеся знакомятся с комплексом ГТО и готовятся к выполнению нормативов. Успешная сдача нормативов ГТО учитывается при поступлении в высшие учебные заведения.

Важным элементом ГТО является его символика: значки ГТО различных степеней (золотой, серебряный и бронзовый). Получение значка ГТО — это не только признание физической подготовки, но и символ гордости за свою страну и свою физическую форму.

Механизмы реализации ГТО напрямую влияют на формирование патриотических ценностей:

— **Пример для подражания:** Успешные участники ГТО, демонстрирующие высокие результаты и приверженность здоровому образу жизни, становятся примером для подражания для молодежи.

— **Вовлеченность в общественно значимую деятельность:** Участие в мероприятиях ГТО, направленных на подготовку к защите Отечества, вовлекает граждан в общественно значимую деятельность и способствует формированию чувства сопричастности к судьбе страны.

— **Формирование позитивного имиджа страны:** Успешное развитие ГТО способствует формированию позитивного имиджа России как спортивной державы.

За время реализации современного комплекса ГТО сотни тысяч россиян приняли участие в сдаче нормативов ГТО. Количество участников ГТО постоянно растет, что свидетельствует о возрастающем интересе граждан к физической культуре и спорту.

Исследования показывают, что участники ГТО, как правило, ведут более здоровый образ жизни, чем те, кто не участвует в ГТО. Они чаще занимаются спортом, меньше курят и употребляют алкоголь.

Однако, оценка эффективности ГТО в патриотическом воспитании является сложной задачей. Не существует единого критерия, позволяющего однозначно оценить влияние ГТО на формирование патриотических чувств и убеждений.

Тем не менее, можно выделить ряд косвенных показателей, свидетельствующих об эффективности ГТО в патриотическом воспитании:

— **Увеличение числа граждан, участвующих в мероприятиях, посвященных истории России и ее героям:** Участие в мероприятиях ГТО, посвященных Великой Отечественной войне, Дню Победы и другим памятным датам, способствует формированию чувства гордости за свою страну.



— **Рост популярности военно-прикладных видов спорта:** Увеличение числа граждан, занимающихся военно-прикладными видами спорта, такими как стрельба, плавание, метание гранаты, свидетельствует о готовности к защите Отечества.

— **Повышение престижа военной службы:** Увеличение числа молодых людей, желающих поступить в военные учебные заведения, свидетельствует о повышении престижа военной службы.

Несмотря на положительные результаты, необходимо признать, что ГТО как инструмент патриотического воспитания имеет и недостатки. К ним относятся:

— **Недостаточная информированность населения о целях и задачах ГТО:** Многие граждане не знают о том, что такое ГТО и зачем нужно сдавать нормативы.

— **Недостаточное финансирование ГТО:** Недостаточное финансирование ГТО приводит к проблемам с организацией мероприятий и обеспечением необходимым оборудованием.

— **Формальный подход к сдаче нормативов ГТО:** В некоторых случаях сдача нормативов ГТО превращается в формальное мероприятие, лишённое воспитательного значения.

Для повышения эффективности ГТО как инструмента патриотического воспитания необходимо:

— **Усилить информационную кампанию по популяризации ГТО:** Необходимо рассказывать о целях и задачах ГТО, о его истории и о тех преимуществах, которые получают участники ГТО.

— **Увеличить финансирование ГТО:** Необходимо обеспечить достаточное финансирование ГТО для организации мероприятий и обеспечения необходимым оборудованием.

— **Усилить воспитательный компонент ГТО:** Необходимо включить в программу ГТО мероприятия, посвященные истории России, ее героям и достижениям.

— **Сделать сдачу нормативов ГТО более доступной для всех категорий граждан:** Необходимо организовать пункты приема нормативов ГТО в шаговой доступности от места жительства или работы.

— **Повысить мотивацию к сдаче нормативов ГТО:** Необходимо разработать систему поощрений для граждан, успешно сдавших нормативы ГТО (налоговый вычет, введенный в 2025 году, считаю нерабочим инструментом).

— **Привлекать к реализации ГТО ветеранские организации и общественные объединения патриотической направленности:** Привлечение ветеранских организаций и общественных объединений патриотической направленности позволит усилить воспитательный эффект ГТО.

— **Расширить перечень военно-прикладных видов спорта, включенных в комплекс ГТО:** Расширение перечня военно-прикладных видов спорта позволит повысить готовность граждан к защите Отечества.

— **Усилить контроль за качеством проведения мероприятий ГТО:** Необходимо обеспечить, чтобы мероприятия ГТО проводились на высоком организационном уровне и способствовали формированию патриотических чувств и убеждений.

Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» является важным инструментом патриотического воспитания, способствующим формированию у граждан чувства любви к Родине, гордости за ее историю и культуру, готовности к защите ее интересов. Однако для повышения эффективности ГТО необходимо усовершенствовать механизмы его реализации, усилить воспитательный компонент.

#### Литература:

1. Дедловская, Е. Г. Роль и значение комплекса ГТО в современном обществе / Е. Г. Дедловская, О. А. Углянская, С. В. Уткин. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 51 (393). — С. 489–491. — URL: <https://moluch.ru/archive/393/86888/> (дата обращения: 12.03.2025).

## Использование иллюстрированных книг для развития эмоционального интеллекта у младших школьников

Соколова Валерия Викторовна, студент

Научный руководитель: Одинцова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова (Казахстан)

*В статье рассматривается использование иллюстрированных книг для развития эмоционального интеллекта и его влияния на адаптацию, успешность обучения младших школьников. Подчеркивается, что чтение книг с иллюстрациями способствуют пониманию чувств, эмоций своих и литературных героев, развитию навыков общения. Описаны способы работы с книгой, такие как чтение вслух, обсуждение и творческие задания. Отмечается ограниченная эффективность комиксов в обучении. Подчеркивается важность участия педагогов и родителей в развитии эмоционального интеллекта у младших школьников на основе чтения книг с иллюстрациями.*

**Ключевые слова:** эмоции, эмоциональный интеллект, иллюстрированные книги, младшие школьники.

В современном образовательном процессе особое внимание уделяется не только академическим знаниям, но и развитию эмоционального интеллекта у обучающихся начальной школы. Эмоциональный интеллект включает в себя способность распознавать, понимать и управлять своими эмоциями, а также развивает сопереживание к эмоциям других людей. Важность эмоционального интеллекта в жизни человека трудно переоценить, так как он влияет на качество межличностных отношений, успешность в учебе и профессиональной деятельности. [2] Иллюстрированные книги могут стать не только источником знаний, но и средством для развития эмоционального интеллекта. Как отмечает Д.Гоулман в книге «Эмоциональный интеллект: Почему он важнее IQ» [1], эмоциональный интеллект является более значимым для успеха в жизни, чем традиционные теоретические знания, умения и навыки. Важно развивать у обучающихся эмоциональную компетентность, способствующую успешной деятельности, умению строить здоровые отношения, эффективно справляться с вызовами и достигать цели.

Иллюстрированные книги, благодаря ярким изображениям и увлекательным сюжетам, привлекают внимание младших школьников, вызывают у них интерес к чтению. Они не только развивают воображение, но и учат их сопереживанию, пониманию различных эмоций, чувств и настроений. Чтение книг с иллюстрациями способствует развитию эмпатии, что является ключевым аспектом эмоционального интеллекта.

В восприятии текста немаловажную роль играют иллюстрации в книгах, помогающие визуализировать самих персонажей, их эмоции, что облегчает понимание сложных эмоциональных состояний. Например, при чтении истории о дружбе, младшие школьники могут увидеть в книге иллюстрацию литературных героев с ярко выраженными эмоциями на лице, а текст даст возможность почувствовать, как они радуются, грустят или переживают конфликты. Такое визуальное представление эмоций позволяет лучше осознать свои собственные чувства.

Художественно оформленные издания могут служить основой для обсуждения различных жизненных ситуаций. Учителя и родители могут использовать их для организации диалогов с детьми о том, как справляться с внутренними переживаниями, как поддерживать друзей в трудные времена и как выражать свои чувства. Такие обсуждения способствуют развитию критического мышления и навыков общения, что также является частью эмоционального интеллекта.

Для эффективного использования иллюстрированных книг в образовательном процессе можно применять различные средства и способы, такие как чтение вслух, творческие задания, обсуждение и инсценировка литературного произведения.

Чтение вслух — один из самых простых и эффективных способов вовлечь младших школьников в процесс. Учитель, читая книгу, акцентирует внимание на эмоциях персонажей, и задает вопросы о том, как они себя чувствуют в аналогичных ситуациях. Это помогает развивать у обучающихся навыки слушания, а также учит их выражать свои мысли и чувства.

После чтения книги учитель предлагает младшим школьникам выполнить творческие задания: создать иллюстрацию к прочитанному тексту из учебника, к понравившемуся эпизоду из сказки, рассказа, басни и т. д., объяснить свой выбор; создать иллюстрированную книжку-самоделку и др., создать комикс, где иллюстрации играют ключевую роль. Следует отметить, что частое использование иллюстрированных произведений, таких как комиксы, не является эффективным методом обучения. Основная причина заключается в том, что комиксы содержат упрощенные диалоги и короткие фразы, не способствующие развитию связной речи, логического мышления и навыков чтения сложных текстов. Младшие школьники привыкают к восприятию фрагментарной информации и это затрудняет переход к чтению более серьезной литературы. Кроме того, из-за преобладания ярких визуальных образов внимание младшего школьника сосредотачивается преимущественно на картинках, а не на содержании. Это может ограничивать глубину понимания учебного материала и мешать формированию аналитических способностей. Таким образом, несмотря на привлекательность и визуальную доступность, комиксы не следует использовать в качестве основного средства обучения младших школьников. Их регулярное применение может тормозить развитие читательских и познавательных навыков, снижать мотивацию к серьезной учебной деятельности и формировать поверхностное восприятие информации. Наилучшим решением является ограниченное и целенаправленное использование комиксов как дополнительного инструмента проявления творчества обучающихся. [3]

Организация групповых обсуждений после чтения книг позволяет младшим школьникам делиться своими впечатлениями и учиться слушать мнения других. Ролевые игры, основанные на сюжетах книг, помогают лучше понять эмоции персонажей и научиться справляться с аналогичными ситуациями в реальной жизни.

При выборе иллюстрированных книг для работы с младшими школьниками по развитию эмоционального интеллекта важно учитывать несколько факторов:

— содержание книги должно отражать сюжет, наполненный разнообразными чувствами, эмоциями и жизненными ситуациями, для показа обучающимся разных аспектов человеческого опыта. Актуальными являются темы о дружбе, о добре и зле, о героизме, о семье, о приключениях и др.;

— книги должны соответствовать возрасту и уровню развития обучающихся, так сюжет простой, но в тоже время интересный, познавательный с яркими иллюстрациями, которые легко воспринимаются;

— книги, представляющие культуру и традиции разных народов мира, способствуют развитию толерантности и уважения к другим, что особенно важно в многонациональных обществах, таких как Республика Казахстан, Российская Федерация и др.

Исходя из вышеизложенного, следует сделать вывод, что иллюстрированные книги являются мощным инструментом для развития эмоционального интеллекта

у младших школьников, обогащающим внутренний мир ребенка, помогающим ему научиться понимать и управлять своими эмоциями, а также развивать эмпатию к окружающим. Важно, чтобы не только учителя, но и родители осознавали ценность таких книг и активно использовали их в процессе обучения и воспитания.

Использование иллюстрированных книг для развития эмоционального интеллекта у младших школьников способствует формированию гармоничной личности, характеризующейся эмоциональной устойчивостью, позитивным внутренним состоянием, способностью к конструктивному взаимодействию с окружающим миром.

#### Литература:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: Почему он важнее IQ. М.: «Манн, Иванов и Фербер» (МИФ), 2015. 544 с.
2. Готтман Дж., Деклер Д. Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей. М.: «Манн, Иванов и Фербер» (МиФ), 2015. 292 с.
3. Кобельская В. Э. Комиксы. Их влияние на общество // Старт в науке. 2019. № 3–2. URL: <https://science-start.ru/ru/article/view?id=1592> (дата обращения: 11.06.2025).

## Создание условий, ориентированных на формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей дошкольников (из опыта музыкального руководителя ДОО)

Тимошкина Вера Мяликулыевна, музыкальный руководитель

ГБОУ Самарской области СОШ «Образовательный центр «Южный город» пос. Придорожный м. р. Волжский Самарской области, структурное подразделение «Детский сад «Семицветик»

Дошкольный возраст значим для становления личности человека. В этот период развиваются высокие социальные мотивы и благородные чувства. От того, как они будут сформированы в первые годы жизни ребенка, во многом зависит все его последующее развитие. Начинают формироваться те чувства, черты характера, которые незримо связывают его со своим народом, своей страной. Язык народа, который усваивает ребенок, в народных песнях, музыке, играх, игрушках, впечатлениях о природе родного края, о труде, быте, нравах и обычаях людей, среди которых он живет, отражается в музыкальном наследии. Музыкальное наследие — это совокупность произведений различных стилей и жанров, материалов их фиксации, музыкального инструментария и исполнительского мастерства.

Под совокупностью произведений различных стилей и жанров можно понимать весь массив музыкальных произведений, когда-либо написанных и дошедших до наших дней: это народная и композиторская музыка, духовная музыка, обработки и аранжировки для разных составов.

Материалы фиксации (материальные объекты): нотные издания, концертные исполнения в записи.

Музыкальный инструментарий: основные этапы развития музыкальных инструментов от древности до современности.

Исполнительское мастерство: выдающиеся пианисты, вокалисты, инструменталисты — каждый из них передал свое мастерство следующим поколениям. Мы можем услышать их на сохранившихся грамзаписях, увидеть на видеозаписях. Наследие исполнителей продолжает жить в последователях и учениках.

Таким образом, приобщение к музыкальному наследию России направлено на раскрытие в ребенке общечеловеческих нравственных качеств личности, приобщает его к истокам национальной региональной культуры, природе родного края, формируя культурный код дошкольника, делая акцент на сохранение традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей, содействие повышению роли семьи в историческом просвещении детей, поддержке исторического краеведения, формировании личности на основе присущей российскому обществу системы ценностей и любви к Родине, гармоничном развитии страны и ее многонационального народа.

Условия достижения планируемых результатов представлены в разработанной МОДЕЛИ по приобщению дошкольников к музыкальному наследию России:

Формирование чувства гордости за свою страну, сопричастности к традициям своего народа, духовно-нрав-





ственных качеств, чувства патриотизма и гражданственности, развитие музыкальных способностей.

Ядром образовательной деятельности по приобщению дошкольников к музыкальному наследию России является образовательное событие — это новый формат совместной детско-взрослой деятельности (со-бытия), в котором закладываются ситуации, при решении которых дети приобретают новые знания, умения, формируют общее представление во взаимодействии. Это развернутая история, подчиненная единой теме, интересной и доступной для детей, которая развивается в образовательном пространстве ДОО, представляющее собой совокупность информационных, технологических и педагогических условий, создающих возможность для организации процессов обучения, самообразования, самоопределения и саморазвития. Это место, где ребенок получает опыт широкого эмоционально-практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками в наиболее важных для его развития сферах жизни. Цель взаимодействия детей, родителей и педагогов в контексте приобщения дошкольников к музыкальному наследию России — установление доверительных отношений между субъектами образовательного процесса, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать. Взаимодействие осуществляется через следующие этапы работы: формирование раз-

вивающей предметно-пространственной среды; осуществление проектной деятельности; организация праздников и развлечений; создание мультимедийного контента;

установление партнерского взаимодействия за пределами дошкольной организации; участие в конкурсном движении.

В основе образовательного процесса по приобщению дошкольников к музыкальному наследию России лежит технология «Путешествие по «реке времени» Н. А. Коротковой, которая используется для развития музыкально-творческого потенциала ребенка через освоение временных периодов: древность (фольклор, народная музыка) — старина (классика, академическая музыка) — наше время (эстрада, современная музыка).

Таким образом, приобщая детей к музыкальному наследию России, мы развиваем музыкальные способности воспитанников, а также формируем у участников образовательного процесса чувство гордости за свою страну, сопричастности к традициям своего народа, духовно-нравственные качества, чувство патриотизма и гражданственности и тем самым вносим свою лепту в укрепление музыкального наследию России, формирование культурного кода.

Для обеспечения грамотной организации образовательного процесса по приобщению дошкольников к музыкальному наследию России важны условия транс-



формации предметно-пространственного компонента образовательной среды. Предметно-пространственный компонент — это специально организованное пространство, материалы, оборудование и инвентарь для развития детей в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа. Технология создания развивающей предметно-пространственной среды направлена на раскрытие потенциала каждого ребёнка, учёт интересов дошкольников и обеспечение их гармоничного развития.

Развивающая предметно-пространственная среда ДОО, созданная командой педагогов СП «Детский сад «Семицветик», обеспечивает возможность эффективно развивать музыкально-творческие, познавательные, социально-коммуникативные возможности и способности каждого ребёнка в контексте приобщения к музыкальному наследию России с учётом его возрастных и индивидуальных особенностей, обеспечивает возможность общения и совместной деятельности детей и взрослых, содержательно насыщена, трансформируема, полифункциональна, вариативна, доступна и безопасна.

Знакомить детей с музыкальным наследием России мне помогает игровой образовательный модуль «История детям». Данный модуль расположен на лестничных пролётах и представляет собой наглядный банк информации по истории России от древности до современности.

Оказавшись в древнем мире, дошкольники знакомятся со старцем-гуслиром, который поведает детям о древней деревянной Руси.

На данном этапе (при знакомстве с древней Русью) знакоблю детей с русскими народными песнями, детским

фольклором — пестушками, потешками, считалками. В «Мастерской музыкальных инструментов» (которая располагается в рекреации) совместно с детьми и родителями

изготавливаем шумовые деревянные инструменты из подручных материалов, музицируем, сопровождая игрой на них песни, пляски, а также используем созданные своими руками инструменты при озвучивании музыкальных сказок-шумелок.

Путешествуя по «древней Руси», дошкольники знакомятся с народными играми, элементами народных танцев и хороводов, народным костюмом.

Оказавшись в старине, дошкольники знакомятся с эпохой Петра I — с музыкальной культурой этого периода.

Все более популярной становится танцевальная музыка, создается первый симфонический оркестр. Педагоги рассказывают детям о менуэте, полонезе, польке, разучивают с воспитанниками движения этих танцев, которые впоследствии исполняют на различных мероприятиях, знакомят с инструментами симфонического оркестра.

Оказавшись в современной России, педагоги с детьми «посещают» «Большой театр», говорят о балете и опере (С. С. Прокофьев, Д. Д. Шостакович), получают представления о творчестве современных композиторов: Г. И. Гладкова, М. И. Дунаевского, В. Я. Шаинского и др. Знакомятся с филармонией и театром оперы и балета г. Самары.

От нас зависит сегодня, какими будут наши дети, что они унесут из детства. Пусть это будет богатство души, полученное от общения с высоким искусством — музыкой.

## Теоретические основы развития самоорганизации у детей старшего дошкольного возраста

Ткач Ярослава Сергеевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Анкудинова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой  
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет (г. Комсомольск-на-Амуре)

*В статье рассматриваются теоретические основы формирования самоорганизации у детей старшего дошкольного возраста. Автор акцентирует внимание на важности развития произвольности психических процессов в этом возрасте. Обсуждаются ключевые компоненты самоорганизации, такие как целеполагание, планирование, анализ ситуации и самоконтроль, а также роль педагогического взаимодействия в их формировании.*

**Ключевые слова:** самоорганизация, произвольность психических процессов, целеполагание, планирование, самоконтроль.

Актуальность проблемы развития самоорганизации детей старшего дошкольного возраста обусловлена значительными психическими и соматическими изменениями, происходящими в этом возрасте, которые оказывают влияние на процесс становления личности и развитие ключевых навыков самоорганизации. В частности, В. В. Улитина определяет следующее: «в старшем дошкольном возрасте происходит процесс

формирования ключевых механизмов и структур личности, определяющих индивидуально-психологические особенности личности ребенка» [2]. Как указывает С. В. Пономарева, дошкольный возраст является критически значимым этапом, характеризующимся стремительным психическим преобразованием, формированием самоотношения и взаимодействия с окружающими [1].

Вопросы становления личности у детей раннего возраста освещены в работах ученых, таких как Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец и др. Обширные исследования свидетельствуют о критической значимости самоорганизации для детей дошкольного возраста, необходимой для развития важного психического новообразования — произвольности психических процессов [5].

Появление у детей произвольной деятельности приводит к качественным изменениям в общении с детьми, а также к изменению подходов к организации их учебной и игровой деятельности. У детей появляются навыки целеполагания, планирования действий, контроля и оценки выполненной работы. Поэтому ориентир в обучении должен быть на формирование у детей навыков самоорганизации их деятельности.

Старший дошкольный возраст является оптимальным для формирования навыков самоорганизации. В этом возрасте у детей происходит активное физическое развитие, развиваются способности к самостоятельной деятельности и волевым усилиям, что, в свою очередь, способствует успешному взаимодействию с окружающими и самореализации на фоне социальной среды. В итоге, целенаправленное обучение детей старшего дошкольного возраста позволяет формировать у них навыки целеполагания, планирования, анализа ситуации, контроля результатов своей деятельности, что является основой самоорганизации.

В контексте нашего исследования понятие самоорганизации выступает в качестве основополагающего; данный термин имеет множество значений в отечественном и мировом научном дискурсе. В соответствии с концепцией, предложенной С. С. Федорушковой, самоорганизация представляет собой внутренний порядок системы, для существования которого не требуется внешнего управления. По мнению автора: «Самоорганизация — это целенаправленный процесс, в рамках которого происходит создание, поддержание и улучшение структуры динамической системы» [3].

Пономарева С. В. отмечает, что «самоорганизация — это процесс упорядочивания (организации) элементов системы, осуществляемый под воздействием внутренних сил самой системы» [1]. Анализ многочисленных определений самоорганизации показывает наличие спорных аспектов, но в то же время они объединены рядом общих характеристик, которые позволяют выделить ключевые аспекты в данной области. Ключевыми характеристиками самоорганизации являются качества и свойства, которые формируются в результате активности, а также взаимоотношений и взаимодействий, что обеспечивает оптимизацию в решении поставленных задач.

По данным психолого-педагогических исследований, самоорганизация имеет четко выраженную многокомпонентную структуру, которая сохраняется вне зависимости от формулировки определения. К компонентам структуры относятся: целеполагание, анализ текущей ситуации, планирование действий, самоконтроль, коррекцию хода деятельности и элементы волевой регуляции.

Вопросы, касающиеся непрерывного формирования навыков самоорганизации у детей старшего дошкольного возраста, становятся особенно актуальными в контексте их произвольной активности и целенаправленного поведения в разных видах деятельности. Именно на этапе старшего дошкольного возраста, когда завершаются важные для психического развития процессы, начинают проявляться и развиваться волевые качества личности. Произвольное поведение детей становится целенаправленным, и они начинают понимать и выбирать обдуманные стратегии достижения своих целей. Дети становятся способными к целенаправленной организации своего поведения в соответствии с правилами и требованиями. Образовательная деятельность, в свою очередь, способствует развитию саморегуляции и самоконтроля, необходимого для понимания и соблюдения правил и инструкций в разных видах активности.

Важным направлением в развитии дошкольного образования является внедрение разнообразных форм организации образовательного процесса, способствующих улучшению психоэмоционального климата в детском коллективе и соответствующего психолого-педагогического развития.

По мнению А. С. Шемереко, самоорганизация у детей старшего дошкольного возраста рассматривается как уникальная способность интегрировать психический и физический аспекты их состояния и выделять внешние и внутренние факторы, влияющие на формирование мотивации их поступков и поведения. Элементом самоорганизации является система целеполагания, которая включает в себя осознанный выбор целей, анализ действительности, планирование последовательности действий, оценку результата и самоконтроль [5].

Целеполагание как один из компонентов самоорганизации — это осознанный процесс выбора и анализа целей, который подразумевает предсказание возможных результатов и соответствующих действий. Таким образом, целеполагание становится важнейшим элементом внутренней структуры самоорганизации, поскольку в ходе выбора целей формируются предпосылки для будущих действий на осознании их значимости и возможных последствий. Для формирования у детей старшего дошкольного возраста навыков самостоятельного выбора целей необходимо вырабатывать у них способность к целеполаганию и целенаправленному поведению. Не менее значимой является осознанная детьми ответственность за конечный результат своей деятельности. Мотивированное целеполагание у детей не может основываться только на собственных интересах, но также должно учитывать ожидания окружающих, в частности сверстников, мнение которых является для них наиболее значимым, как подчеркивает А. С. Шемереко [4].

Важную роль в формировании у старших дошкольников навыка учитывать потребности других людей играют действия взрослых, которые они наблюдают и повторяют. Таким образом, демонстрация значимости тех

или иных действий детьми со стороны родителей и педагогов способствует осознанию значимости этих действий для окружающих, тем самым формируя у ребёнка умение учитывать нужды и интересы окружающих.

В процессе формирования у детей старшего дошкольного возраста навыков самоорганизации важнейшее значение имеет планирование, которое требует выполнения определённых управляющих функций — самоконтроль и память. Выполняя задачи, дошкольник осуществляет восприятие и переработку информации, что способствует формированию умений подбирать последовательность действий для достижения поставленной цели [3].

Планирование, являясь одной из высших форм обобщения, представляет собой сложный, многофакторный процесс, который требует наличия у детей определённых творческих и интеллектуальных умений. Это связано с тем, что планирование требует от детей способности предвидеть конечный результат, анализировать причинно-следственные связи между результатом и действиями. Важным компонентом этого процесса является система обратной связи, позволяющая детям изменять свои действия в зависимости от изменений окружающей действительности [1].

Следующий структурный компонент — анализ ситуации — целесообразно рассматривать в сочетании с коррекцией, которая представляет собой способность ребенка целенаправленно изменять свои действия, основываясь на анализе промежуточных и конечных целей, а также плана действий. Таким образом, анализ ситуации служит источником информации, необходимой для по-

нимания и иллюстрации проблемы. Психологические и педагогические исследования свидетельствуют о том, что в старшем дошкольном возрасте у детей наблюдается процесс формирования произвольной регуляции психических процессов, что выражается в умении целенаправленно организовывать поведение, ставить цели и осуществлять самоконтроль.

По мнению Улитиной В. В., в процессе формирования у дошкольника умения сознательного подчинения своих действий определённому мотиву у него возникает устойчивая способность ставить и достигать цели. Именно эта способность предполагает наличие осознанного выбора деятельности в зависимости от понимания её значимости как для себя, так и для окружающих [2]. Самоконтроль включает в себя осознание и оценку своих действия, психических процессов и эмоциональных состояний.

Таким образом, исследование процесса развития самоорганизации у детей старшего дошкольного возраста показало, что данный возраст является ключевым этапом для формирования важнейших психических качеств, таких как произвольность и целенаправленность поведения. Развитие навыков самоорганизации, включая целеполагание, планирование, анализ ситуации и самоконтроль, способствует более успешной социальной адаптации и развитию личности ребенка. Важно отметить, что самоорганизация на данном этапе связана с возникновением произвольных психических процессов, что влияет на способность детей осознанно организовывать свою деятельность и взаимодействовать с окружающими.

#### Литература:

1. Пономарева, С. В. Формирование навыков самоорганизации детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе ДООУ / С. В. Пономарева, Д. А. Литвинова // Педагогическая инноватика и непрерывное образование в XXI веке. — Киров: ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ, 2023. — С. 43–46. — Текст: непосредственный.
2. Улитина, В. В. Развитие способности к целеполаганию у детей старшего дошкольного возраста / В. В. Улитина // Начальная школа: плюс до и после. — 2003. — № 10. — С. 20–21. — Текст: непосредственный.
3. Федорушкова, С. С. Формирование самоорганизации детей старшего дошкольного возраста через игровую деятельность / С. С. Федорушкова // Скиф. Вопросы студенческой науки. — 2022. — № 1(65). — С. 320–323. — Текст: непосредственный.
4. Шемереко, А. С. Развитие самоорганизации у детей старшего дошкольного возраста в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности: специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Анна Сергеевна Шемереко. — Москва, 2021. — 224 с. — Текст: непосредственный.
5. Шемереко, А. С. Этапы развития самоорганизации у старших дошкольников / А. С. Шемереко // Наука и школа. — 2023. — № 2. — С. 177–185. — Текст: непосредственный.

## Формирование финансовой грамотности обучающихся

Хрусталева Алексей Андреевич, аспирант;  
Горбатова Белла Александровна, студент;  
Полещук Анастасия Юрьевна, студент;  
Барон Валерия Евгеньевна, студент;  
Гавриашева Ксения Александровна, студент;  
Кулиш Диана Романовна, студент  
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

*В статье рассматривается актуальность формирования финансовой грамотности у обучающихся как ключевого направления современного образования. Проанализированы отечественные научные подходы к определению структуры и содержания финансовой грамотности. Представлены педагогические условия и методы, способствующие формированию финансовых знаний, навыков и установок у школьников и студентов. Особое внимание уделено интеграции финансового образования в учебный процесс и использованию цифровых технологий.*

**Ключевые слова:** финансовая грамотность, финансовое образование, школьники, студенты, экономическое воспитание, педагогические условия.

Современное общество предъявляет высокие требования к экономической компетентности личности. Формирование финансовой грамотности рассматривается государством как важнейшее направление образования, отражённое в Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы. Особенно важна работа с обучающимися, поскольку именно в школьном и студенческом возрасте формируются основные установки финансового поведения.

Финансовая грамотность способствует формированию ответственного отношения к личным финансам, умению принимать обоснованные решения в условиях неопределённости, оценивать финансовые риски и возможности. Согласно мнению Галкиной Л. Н., финансовая грамотность «является необходимым условием устойчивого развития личности, обеспечивая способность к рациональному поведению в финансовой сфере» [1, с. 89].

В научной литературе финансовая грамотность трактуется как совокупность знаний, навыков и установок, позволяющих эффективно управлять личными финансами. А. А. Смоленцева предлагает рассматривать её как многокомпонентную структуру, включающую когнитивный (знания), поведенческий (навыки) и мотивационный (установки) компоненты [4].

Таким образом, можно выделить основные элементы финансовой грамотности:

- знание основ финансовой системы и понятий (доход, расход, кредит, инвестиции);
- навыки составления и ведения личного бюджета;
- умение рационально использовать ресурсы;
- понимание последствий финансовых решений.

### Особенности формирования финансовой грамотности у обучающихся

Формирование финансовой грамотности начинается с раннего школьного возраста. По мнению Е. Л. Рутков-

ской, «в младшем школьном возрасте важно заложить базовые представления об экономических отношениях через игру, моделирование и наглядные примеры» [3].

В подростковом возрасте эффективными становятся:

- деловые игры;
- работа с кейсами;
- анализ реальных ситуаций.

У студентов формирование финансовой грамотности должно включать более сложные формы: проектную деятельность, стажировки, взаимодействие с финансовыми организациями. Студенты готовы к критическому анализу, сравнению финансовых продуктов, управлению инвестициями в рамках учебных симуляций.

### Педагогические условия и технологии

К ключевым педагогическим условиям формирования финансовой грамотности можно отнести:

- интеграцию финансовой тематики в предметы (обществознание, математика, экономика);
- создание междисциплинарных программ;
- повышение квалификации педагогов;
- использование цифровых образовательных ресурсов.

Ищенко-Падукова О. А. подчёркивает, что цифровые технологии «создают интерактивную образовательную среду, обеспечивают доступ к реальным финансовым практикам и индивидуализацию обучения» [2].

Онлайн-курсы, мобильные приложения, виртуальные тренажёры позволяют моделировать финансовые ситуации и вырабатывать устойчивые поведенческие стратегии.

Формирование финансовой грамотности у обучающихся представляет собой важнейший компонент современного образовательного процесса. Развитие финансовых знаний, навыков и поведенческих установок способствует подготовке обучающихся к самостоятельной взрослой жизни, повышает уровень их социальной и эко-



номической адаптации. Для повышения эффективности финансового образования необходимо реализовывать системный, поэтапный подход с учётом возрастных и психо-

лого-педагогических особенностей обучающихся, использовать современные цифровые технологии и активные методы обучения.

#### Литература:

1. Галкина Л. Н. Экономическое образование детей дошкольного возраста // Л. Н. Галкина / Учебно-методическое пособие. — Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2015. — 89 с.
2. Ищенко-Падукова О. А. Формирование финансовой грамотности обучающихся: теоретико-методологические и прикладные аспекты // О. А. Ищенко-Падукова, И. В. Мовчан, С. А. Писанка / Южный федеральный университет. — Ростов-на-Дону, Таганрог: Южный федеральный университет, 2020. — 114 с.
3. Рутковская Е. Л. Факторы формирования финансовой грамотности школьников // Е. Л. Рутковская / Отечественная и зарубежная педагогика, 2017. — № 2 (37). — С. 44–54.
4. Смоленцева А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику: учебно-методическое пособие // А. А. Смоленцева / — СПб.: Детство-Пресс, 2008. — 176 с.

## Цифровизация обучения как современная проблема педагогического образования

Хрусталеv Алексей Андреевич, аспирант;  
Горбатова Белла Александровна, студент;  
Полещук Анастасия Юрьевна, студент;  
Барон Валерия Евгеньевна, студент;  
Гавриашева Ксения Александровна, студент;  
Кулиш Диана Романовна, студент  
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

*В статье рассматриваются основные вызовы и проблемы, связанные с цифровизацией обучения в системе педагогического образования. Выделены преимущества и риски внедрения цифровых технологий в образовательный процесс, проанализированы мнения российских исследователей, а также обозначены направления развития педагогической компетентности в условиях цифровой трансформации. Подчёркивается необходимость формирования цифровой грамотности у будущих педагогов.*

**Ключевые слова:** цифровизация образования, педагогическое образование, цифровые технологии, цифровая компетентность, педагог будущего, дистанционное обучение.

Цифровизация образования — неотъемлемая часть глобальных изменений, происходящих в системе образования XXI века. Современное педагогическое образование претерпевает значительные трансформации под влиянием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). В условиях перехода к цифровому обществу возрастает потребность в педагогах, обладающих высокой цифровой компетентностью.

Как отмечает А. А. Казакова, «цифровая трансформация образования выступает вызовом не только для обучающихся, но и для самих педагогов, требуя переосмысления традиционных методов и форм обучения» [4, с. 18].

Цифровизация влияет на все уровни педагогического образования: от содержания учебных программ до форм организации образовательного процесса. Однако данный процесс сопровождается рядом проблем:

- неравномерный уровень цифровой грамотности среди преподавателей;
- недостаточная методическая готовность к применению цифровых средств;
- технологическая зависимость и перегрузка обучающихся;
- этические и психологические аспекты цифровой среды.

По мнению А. П. Глухова, «главной проблемой цифровизации является несоответствие между техническими возможностями и педагогическими компетенциями» [2].

Несмотря на очевидные преимущества (доступность ресурсов, индивидуализация обучения, гибкость), цифровое образование сопряжено с определёнными рисками:

- снижение мотивации обучающихся;

- дефицит «живого» педагогического взаимодействия;
- поверхностное усвоение материала;
- проблемы с академической честностью.

А. Ю. Уваров подчёркивает, что «цифровая среда может вытеснить личностный компонент образования, если её использование не сопровождается педагогической рефлексией» [5].

Ключевым направлением развития педагогического образования становится формирование цифровой педагогической компетентности — способности эффективно применять цифровые технологии в образовательной деятельности. По данным исследования А. С. Богдановой, данная компетентность должна включать:

- владение ИКТ и цифровыми сервисами;
- умение организовать цифровую образовательную среду;
- развитие медиаграмотности у обучающихся;
- критическое мышление при работе с цифровыми данными [1].

Кроме того, особую роль играет способность адаптироваться к быстро меняющимся условиям цифрового общества и реализовывать концепцию непрерывного образования.

#### Литература:

1. Богданова А. С. Организация процесса формирования цифровой компетентности педагога в системе дошкольного образования // А. С. Богданова / Вестник науки. — 2022 — № 12 (57) — С. 175–182.
2. Глухов А. П. Цифровая грамотность педагогов: концептуализация и мониторинг // А. П. Глухов, О. С. Камнева, И. Г. Соломина / Ped.Rev.. — 2022 — № 5 (45).
3. Данилов А. А. Структура информационно-методической компетенции учителей общеобразовательных организаций // А. А. Данилов / Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2020 — № 1 (64).
4. Казакова А. А. Цифровизация образования: вызовы и возможности // А. А. Казакова / Педагогическое образование в России. — 2023 — № 6. — С. 17–22.
5. Уваров А. Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации // А. Ю. Уваров / М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ. — 2018.

Для эффективной цифровизации педагогического образования необходимо:

- обновление содержания и структуры образовательных программ;
- развитие программ повышения квалификации преподавателей;
- внедрение цифровых платформ (например, «Цифровая образовательная среда», МЭШ, Moodle и др.);
- создание методических рекомендаций и стандартов по цифровой педагогике;
- развитие научно-методического сопровождения цифровых инноваций.

Как указывает А. А. Данилов, «развитие цифровой педагогической культуры должно стать стратегической задачей современного педагогического образования» [3].

Цифровизация обучения представляет собой как перспективное направление развития педагогического образования, так и источник серьёзных вызовов. Для успешной адаптации к новым условиям необходимо системно развивать цифровые компетенции будущих педагогов, обеспечивая баланс между технологиями и педагогикой. Только в этом случае цифровизация станет не угрозой, а ресурсом для повышения качества образования.

## Идеи Л. С. Выготского в современной педагогике

Хрусталеv Алексей Андреевич, аспирант;  
Горбатова Белла Александровна, студент;  
Полешук Анастасия Юрьевна, студент;  
Барон Валерия Евгеньевна, студент;  
Гавриашева Ксения Александровна, студент;  
Кулиш Диана Романовна, студент  
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В статье рассматривается вклад Л. С. Выготского в развитие психолого-педагогической науки, раскрывается значение его ключевых теоретических положений — социокультурной теории развития, зоны ближайшего развития и роли речи в формировании сознания. Представлен анализ современных подходов к интерпретации идей Выготского в условиях цифровизации, инклюзии и компетентностного образования. Подчёркивается актуальность его теоретического наследия в контексте личностно-ориентированной и развивающей педагогики.

**Ключевые слова:** Л. С. Выготский, социокультурная теория, развивающее обучение, цифровизация, инклюзия, педагогика.

В XX веке российская научная школа внесла весомый вклад в развитие мировой психолого-педагогической мысли. Особое место в этом процессе занимает деятельность Льва Семёновича Выготского, чьи идеи значительно опередили своё время и оказались востребованными в XXI веке. Его социокультурная теория развития человека, концепция внутренней речи, понимание обучения как ведущего механизма развития нашли широкое применение в современной педагогической практике, включая инклюзивное и цифровое обучение, внедрение индивидуальных образовательных траекторий и развитие критического мышления у учащихся.

### Ключевые идеи Л. С. Выготского

#### 1. Социокультурная теория развития

Л. С. Выготский считал, что развитие человека происходит не изолированно, а в контексте культуры и социального взаимодействия. Его знаменитая формула: «всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется дважды: сначала — на социальном уровне, затем — на индивидуальном» [2, с. 145], легла в основу многих современных теорий обучения.

Социокультурный подход подчёркивает значимость обучения в совместной деятельности, что соответствует тенденциям современной школы, где приоритет отдаётся не только когнитивному, но и коммуникативному и эмоциональному развитию. Исследования показывают, что «обучение, основанное на взаимодействии в группе, способствует формированию не только знаний, но и навыков сотрудничества, эмпатии и критического мышления» [3, с. 43].

#### 2. Зона ближайшего развития

Одним из центральных понятий в теории Выготского является **зона ближайшего развития** (ЗБР) — интервал между тем, что ребёнок может сделать самостоятельно, и тем, что он способен выполнить при поддержке взрослого или более опытного сверстника. Именно обучение в ЗБР обеспечивает переход к новому уровню развития.

Современная педагогика широко использует этот принцип при организации дифференцированного и индивидуализированного обучения. Так, в системах электронного обучения (e-learning) применяется адаптивная логика, позволяющая подстраивать задания под уровень подготовленности учащегося, что напрямую связано с концепцией ЗБР [4].

#### 3. Роль речи как средства мышления

По Выготскому, речь — это не просто способ коммуникации, но инструмент мышления. Он вводит понятие внутренней речи, которая играет ключевую роль в регуляции поведения и сознания. Выготский подчёркивал, что

«мышление и речь по происхождению различны, но в развитии взаимно переплетаются» [2, с. 92].

Современные когнитивные и нейропсихологические исследования подтверждают эту идею. В условиях цифровой трансформации образования всё большее значение приобретают методы, основанные на развитии рефлексивной и метапознавательной деятельности — то есть таких форм мышления, которые опираются на речь и осознание собственных действий.

### Современное значение идей Л. С. Выготского

Концепции Выготского легли в основу теории **развивающего обучения**, разработанной Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым. Согласно этой модели, обучение должно опережать развитие и формировать у школьников теоретическое мышление.

Программы развивающего обучения сегодня активно внедряются в начальной школе и ориентированы на формирование универсальных учебных действий, предусмотренных ФГОС. Как отмечает А. И. Артюхина, «идея опережающего обучения, сформулированная Л. С. Выготским, становится основой для проектирования компетентностной школы будущего» [1].

Для обучения детей с особыми образовательными потребностями идеи Выготского также представляют большую ценность. Он рассматривал дефект не как изолированное ограничение, а как стимул к перестройке всей психики, к развитию компенсаторных механизмов. Каждый ребёнок имеет свою зону ближайшего развития, и задача педагога — раскрыть её.

Инклюзивная педагогика применяет принципы вариативности и поддержки, соответствующие выготсковской логике: педагог должен не только фиксировать трудности ребёнка, но и видеть его потенциал.

Современное образование всё больше переносится в цифровое пространство. Однако, несмотря на кажущуюся индивидуальность онлайн-обучения, роль социального взаимодействия здесь не снижается. В цифровой образовательной среде общение становится ещё более значимым, поскольку служит основой для совместной деятельности и развития.

Онлайн-платформы используют элементы коллаборативного обучения, геймификации и проектной деятельности — всё это требует учёта теории ЗБР и принципов социокультурного развития.

### Практическое применение

В современной практике педагог может использовать идеи Выготского в следующих направлениях:

— **Проектирование уроков** с учётом зоны ближайшего развития: задания разного уровня сложности, гибкая помощь.

— **Организация групповой работы**, в которой ученики выступают друг для друга в качестве источников развития.

— **Формирование метапредметных компетенций**, таких как коммуникативность, самооценка, рефлексия.

— **Использование цифровых инструментов** (например, ментальные карты, форумы, совместные доски) как средств развития внутренней речи и мышления.

Идеи Л. С. Выготского обладают высокой адаптивностью к реалиям современного образования. Их применимость

распространяется на широкий спектр направлений — от начальной школы до университетского образования, от традиционных форм до цифровых платформ. Социокультурная парадигма, зона ближайшего развития, внимание к внутренним процессам мышления — всё это делает концепцию Выготского универсальной теоретической и методологической основой современной педагогики.

#### Литература:

1. Артюхина А. И. Опережающее обучение в освоении новых образовательных технологий преподавателями высшей школы // А. И. Артюхина, В. И. Чумаков / Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — Т.13. — С. 3541–3545.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь // Л. С. Выготский / — М.: Лабиринт — 2001–352 с.
3. Кларин М. В. Инновационные модели обучения // М. В. Кларин / Педагогика — 2020. — № 3. — С. 40–47.
4. Козлова Н. Ш. Цифровые технологии в образовании // Н. Ш. Козлова / Вестник Майкопского государственного технологического университета — 2019. — 1 (40). — С.85–93.

## Цели и задачи деятельности учителя в новых условиях развития общества

Хрусталеv Алексей Андреевич, аспирант;  
Горбатова Белла Александровна, студент;  
Полещук Анастасия Юрьевна, студент;  
Барон Валерия Евгеньевна, студент;  
Гавриашева Ксения Александровна, студент;  
Кулиш Диана Романовна, студент  
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

*В статье анализируются трансформации целей и задач деятельности современного учителя в условиях динамично меняющегося общества. Рассматриваются вызовы цифровизации, глобализации, изменения ценностных ориентиров, социального неравенства и роста значимости личностно-ориентированного образования. Акцент сделан на необходимости переосмысления профессиональной роли педагога и формирования новых компетенций. В качестве методологической базы используются труды российских исследователей.*

**Ключевые слова:** учитель, педагогическая деятельность, цели образования, цифровизация, личностно-ориентированный подход, трансформация образования, профессиональные компетенции.

Современное общество переживает стремительные изменения, обусловленные научно-технологическим прогрессом, цифровой трансформацией, ростом глобальных связей и социального многообразия. Эти процессы оказывают прямое влияние на сферу образования, требуя пересмотра целей, содержания и методов педагогической деятельности. В новых условиях роль учителя выходит за рамки транслятора знаний: он становится навигатором, фасилитатором, наставником, способствующим формированию личности, способной адаптироваться к меняющемуся миру.

Как подчёркивает В. А. Болотов, «роль учителя сегодня радикально меняется: от источника знания он превращается в организатора образовательного взаимодействия и сопровождающего развития личности обучающегося» [1].

Современная школа существует в условиях непрерывного технологического прогресса. Внедрение цифровых платформ, дистанционного обучения и искусственного интеллекта требует от учителя не только владения ИКТ-компетенциями, но и способности сохранять гуманистическую направленность образования. Возникает необходимость сочетания технологической грамотности и педагогической рефлексии.

Кроме того, цифровая среда порождает риски: клиповое мышление, перегрузка информацией, снижение мотивации к обучению. Учителю необходимо уметь критически отбирать информацию, направлять внимание учеников, развивать у них медиаграмотность.

Современное общество характеризуется высоким уровнем социального неравенства. Педагогу приходится работать в условиях культурного и языкового разнообра-



разия, а также с детьми, имеющими разные образовательные потребности.

Как отмечает О. А. Гаманюк, «учителю всё чаще приходится выполнять социально-психологическую и даже терапевтическую функцию, выступая связующим звеном между школой, семьёй и обществом» [3]. Это предполагает развитие эмпатии, стрессоустойчивости и коммуникативной гибкости.

Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения (ФГОС) акцентируют внимание на формировании универсальных учебных действий, метапредметных и личностных результатов. Учебный процесс перестаёт быть исключительно академическим: он направлен на воспитание самостоятельной, ответственной, креативной личности.

Е. В. Бондаревская подчёркивает: «цель воспитания и обучения — не просто передача знаний, а развитие способностей к самореализации, гражданской ответственности, нравственному выбору» [2].

В условиях трансформации образования педагогическая деятельность должна быть целенаправленной, гибкой и ориентированной на развитие личности. Ключевые цели современной педагогической деятельности можно сформулировать следующим образом:

Учитель должен не только давать знания, но и формировать у учащихся умения учиться, мыслить критически, решать нестандартные задачи, сотрудничать. Это соответствует компетентностному подходу, при котором важны не столько знания, сколько способы их применения.

Одна из приоритетных задач — обеспечение равных условий для всех обучающихся, независимо от их стартовых возможностей. Учитель становится медиатором между индивидуальными особенностями ученика и образовательной программой.

Современный педагог активно участвует в формировании мировоззрения и ценностных ориентиров. Особое внимание уделяется развитию патриотизма, уважения к культурному многообразию, ответственности за личные и общественные решения.

Учебный процесс должен быть организован так, чтобы раскрывать индивидуальные особенности и интересы

каждого ребёнка. Это предполагает применение личностно-ориентированного подхода и использование вариативных форм обучения.

Переход к модели «учителя нового типа» требует непрерывного профессионального развития. «Педагог XXI века — это личность, способная к самообразованию, креативному мышлению и социальному лидерству» [5].

К числу приоритетных компетенций сегодня относятся:

- **цифровая грамотность** (работа с платформами, онлайн-ресурсами, искусственным интеллектом);
- **методическая гибкость** (способность адаптировать программы, применять активные методы обучения);
- **коммуникативная культура** (умение выстраивать диалог с учащимися, родителями, коллегами);
- **психолого-педагогическая компетентность** (знание особенностей развития, мотивации, психики учащихся).

Учителю важно уметь вдохновлять и мотивировать. В новых условиях это достигается не только через содержательные уроки, но и через атмосферу доверия, поддержки, сотворчества.

С учётом разнообразия учебных потребностей учащихся, необходимо использовать технологии персонализации: индивидуальные проекты, выборные модули, формирующее оценивание.

Педагог должен быть способен к самоанализу, рефлексии собственной деятельности, готовности к изменениям. Как отмечает В. А. Сластенин, «рефлексивность — это основа педагогического профессионализма» [5].

В условиях глубоких трансформаций общества и системы образования роль учителя становится ещё более значимой. Перед педагогом XXI века стоят задачи, выходящие за рамки традиционной дидактики. Он должен стать проводником личности в сложном и быстро меняющемся мире, опираясь на новые цели и осваивая новые инструменты профессионального взаимодействия. Реализация этих задач возможна только при условии системной подготовки учителя к деятельности в условиях неопределённости, многообразия и непрерывного обновления знаний.

#### Литература:

1. Болотов В. А. Размышления о реформе педагогического образования // В. А. Болотов / Образовательная политика. — 2012. — № 5 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razmyshleniya-o-reforme-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 18.06.2025).
2. Бондаревская Е. В. Концепции личностно ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Е. В. Бондаревская / Шк. Духовности, 1999, — № 5. — С. 41–66.
3. Гаманюк О. А. Психолого-педагогические аспекты развития личности учителя начальных классов // О. А. Гаманюк / Педагогическое мастерство: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013г.). — Т. 0. — Москва:Буки-Веди, 2013. — С. 6–11.
4. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем // В. В. Сериков / — М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.
5. Сластенин В. А. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений // В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / под ред. В. А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.

## Применение игровых технологий при проведении мероприятий по ранней профориентации детей дошкольного возраста с ТНР

Шатова Марина Сергеевна, воспитатель;  
Леонидова Наталья Викторовна, воспитатель  
МБДОУ детский сад № 47 г. Белгорода

*Статья посвящена исследованию возможностей применения игровых технологий в мероприятиях по ранней профессиональной ориентации детей дошкольного возраста с особенностями речевого развития (ТНР). Особое внимание уделяется разработке методик, способствующих эффективному вовлечению таких детей в игровую деятельность, направленную на знакомство с миром профессий и развитие базовых трудовых навыков.*

**Ключевые слова:** игровые технологии, дошкольники, ранняя профориентация, профессии, дети с ОВЗ

На сегодняшний день, формирование представления у детей о многообразии профессий и особенностях трудовой деятельности взрослого населения считается важнейшим аспектом гармоничного и полного развития ребёнка. Дошкольный период жизни ребёнка представляет собой идеальное время для пробуждения интереса к познанию мира вокруг. Именно этот этап даёт отличную возможность вызвать живой интерес у малышей к различным профессиям. Каждый человек стремится найти своё призвание, занятие, которое приносит удовольствие лично и приносит пользу обществу. Профессии в современном мире представляют собой сложную систему, непрерывно эволюционирующую и обновляющуюся. По этой причине крайне значимо ознакомить ребёнка с различными профессиями, раскрыть перед ним требования каждой специальности и характерные черты характера, необходимые для успешного освоения конкретной профессии.

Вопрос ранней профессиональной ориентации привлёк наше внимание несколько лет назад. Общаясь с воспитанниками на темы профессий, было замечено, насколько скудны их знания в данной области — многие даже не знают, какую работу выполняют их родители. У детей с ТНР снижен познавательный интерес и ограничены знания, малый жизненный опыт. В ходе беседы с детьми это подтвердилось. Их понимание профессий оказалось весьма расплывчатым и неопределённым. Это наблюдение натолкнуло нас на глубокое изучение данной темы и внедрение её в практику логопедической группы. Работая с детьми, имеющими тяжёлые нарушения речи в МБДОУ д/с № 47 г. Белгород.

Основная задача раннего профессионального ориентирования детей с тяжёлыми нарушениями речи заключается в развитии положительного эмоционального восприятия ими трудового процесса, предоставлении каждому ребёнку шанса продемонстрировать свои таланты и способности в разнообразных сферах деятельности, а также создании прочной основы для последующего осознанного выбора будущей профессии.

Основополагающим элементом дошкольного воспитания выступают игровые методики, которые идеально подходят для решения поставленных задач. Это связано с тем, что игра — естественный способ познания мира

детьми младшего возраста, позволяющий мягко развивать необходимые компетенции, формировать интерес к различным профессиям и помогать детям осваивать социальные роли. Игра способствует увеличению объема знаний детей о существующих профессиях, углубляет их представление о характере деятельности специалистов различных направлений, формирует уважительное и позитивное восприятие человеком своего дела, укрепляет способность ребят отражать в игре личные наблюдения и опыт знакомства с миром профессий.

Для успешной реализации игровой деятельности важно учитывать следующие принципы:

1. Индивидуализация процесса игры.

Подбор заданий и видов игр осуществляется индивидуально, исходя из особенностей каждого ребенка, уровня развития и возможностей. Например, дети с задержкой экспрессивной речи нуждаются в специальных играх, направленных на развитие активной речи, расширение активного словаря и совершенствование артикуляции.

2. Постепенность и последовательность действий

Обучение строится постепенно от простых действий к более сложным. Дети сначала выполняют элементарные игровые задания, такие как сортировка предметов по цвету или форме, а затем переходят к ролевым играм, предполагающим взаимодействие между участниками и распределение ролей.

3. Создание мотивирующей среды

Необходимо создать условия, стимулирующие активное участие ребенка в игре. Игры должны вызывать эмоциональный отклик, привлекать внимание, вовлекать в процесс взаимодействия и сотрудничества.

4. Комплексность воздействия

Использование разных форм игрового общения позволяет воздействовать одновременно на разные сферы психического развития ребёнка: познавательную активность, коммуникативные навыки, регуляцию поведения, социально-эмоциональное развитие.

В нашем коллективе регулярно проводятся разнообразные сюжетно-ролевые игры, привлекающие внимание детей благодаря ярким сценариям: «Поликлиника», «Скорая помощь», «Семья», «Магазин», «Салон красоты», «Сбербанк России». Во время таких игр ребята охотно

воспроизводят ситуации, характерные для профессий членов своей семьи.

Подобная практика способствует формированию начальных представлений о различных видах деятельности, инструментах и рабочих процессах. Особенно популярными становятся настольно-печатные игры, такие как «Кому что нужно?», «Чего не хватает?», «Вкладыши», «Ассоциации». Начальная цель — простое сопоставление похожих изображений, однако задания постепенно усложняются, требуя объединения объектов не только визуально, но и по смысловым характеристикам.

Так, в играх типа «Что нужно врачу?», «Что есть в магазине?» или «Что нужно банкиру?» участники выбирают соответствующие изображениям объекты, устанавливая взаимосвязи между ними.

Особое внимание уделяем развитию мелкой моторики рук, оказывающей непосредственное влияние на формирование речи у детей с нарушениями речевого развития.

#### Литература:

1. Бурмистова Н. Н. Путешествие в мир профессий. // Воспитатель ДООУ. — 2013. — № 9. — С. 36–41.
2. Любимова Л. В. Открытия Феечки Копеечки: образовательная программа развития финансовой грамотности дошкольников. — Москва: Издательство «Национальное образование», 2021. 144 с.
3. Кубайчук Н. П. Вопросы ранней профориентации детей дошкольного возраста // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — С. 97–101.
4. Профориентационная работа в условиях дошкольной образовательной организации: Методическое пособие. — Самара: Изд-во ЦПО, 2013.
5. Мухамбетова, Н. Ранняя профориентация «Вперед в будущую профессию» / Н. Мухамбетова. — Текст: электронный.
6. Поварницина Г. П., Киселева Ю. А. Финансовая грамотность дошкольника.

Ежедневно проводятся специальные пальчиковые игры и упражнения («Профессии», «Такие разные дела», «За работу», «Строители», «Мы пожарные», «Строитель», «Поварята», «Доктор», «Швея»), помогающие ребятам легко и непринужденно изучать новые профессии и осознать ценность каждой специальности.

Современная система образования предполагает использование информационных и коммуникационных технологий, что делает учебный процесс увлекательным и привлекательным. Интерактивные игры позволяют сделать изучение профессий простым и естественным процессом, повышая мотивацию к учебе и заинтересованность в получении новых знаний.

Каждый вид игровой технологии направлен на формирование определённых качеств и навыков, необходимых для гармоничного развития ребёнка. Важно помнить, что игровая деятельность должна быть разнообразной и соответствовать возрасту и интересам ребёнка.

## Модели поведения: вдохновляем подростков на лучшее.

### Проектная работа как средство формирования социально приемлемых моделей поведения у подростков

Шишко Евгения Викторовна, студент магистратуры  
Барановичский государственный университет (Беларусь)

#### Введение

Актуальность статьи обусловлена необходимостью формирования у школьников таких качеств, как доброта и отзывчивость. В настоящее время проблема жестокости и равнодушия среди детей становится все более актуальной. Это проявляется в отсутствии эмпатии, соперничества к окружающим, а также в чрезмерной агрессии.

Воспитание подростков является одной из важнейших задач современного образования, поскольку именно в подростковом возрасте формируются основные жизненные ценности и социальные навыки, которые влияют на по-

ведение и идентичность человека в будущем. В условиях глобализации и быстрого развития технологий молодежь сталкивается с множеством вызовов, среди которых — формирование агрессивных и антисоциальных моделей поведения. Важно, чтобы образовательные учреждения не только передавали знания, но и способствовали развитию нравственных ориентиров у своих воспитанников.

Проектная работа, как форма организации учебного процесса, предполагает уникальную возможность для реализации этих целей. Она позволяет подросткам не просто учиться, а активно заниматься поиском решений социальных проблем, взаимодействуя с окружающим

миром и формируя свою социальную идентичность. Проекты могут быть различной тематики: от экологии и здоровья до социальной справедливости культурного наследия. Участие в таких проектах способствует развитию критического мышления, лидерских качеств, инициативности и ответственности.

Внеклассная работа играет ключевую роль в воспитании добродетеля, обеспечивая пространство для самовыражения и практического воплощения идей, что, в свою очередь, помогает подросткам осознать свою роль в обществе и значимость поддержки друг друга. Уроки жизни вне школьной программы нередко оказываются более значимыми для формирования личности, поскольку именно здесь подростки могут ощутить свою причастность к реальным изменениям.

Цель проекта: приобщение учащихся к пониманию значимости развития в себе добродетельности как качества личности, служащей основой для оценки другими людьми.

Задачи проекта:

1. Формирование основ нравственности, включающих в себя доброту, честность и стремление к заботе о ближних;
2. Развитие коммуникативных навыков;
3. Интеллектуально и духовное обогащение детей

**Основная часть.**

Н. В. Матяш пишет, что «проектная деятельность школьников — это форма учебно-познавательной активности школьников, заключающаяся в мотивированном достижении сознательно поставленных целей по созданию творческого проекта, обеспечивающая единство преемственности различных сторон процесса обучения и являющаяся средством развития личности субъекта учения» [2]. Необходимо подчеркнуть, что проектная деятельность представляет собой комплексный вид деятельности, который обеспечивает координацию различных аспектов процесса обучения и воспитания, включая игровую, познавательную, преобразующую, трудовую, учебную, теоретическую и практическую деятельность. Она ориентирована на самостоятельную работу учащихся, которая может быть индивидуальной, парной или групповой. Особенностью проектной деятельности на старшей ступени образования является её исследовательский характер. Как показывает опыт автора в школе, старшеклассники предпочитают межпредметные проекты и проекты социальной направленности.

Анализ философских, культурологических и психолого-педагогических исследований, проведенных отечественными и зарубежными учеными, позволил определить текущее состояние и значимость духовно-нравственного воспитания учащихся.

Вместе с тем, некоторые ученые (И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн и др.) отмечают, что в обществе не уделяется должного внимания самостоятельности и общественной ценности растущего человека. Не создаются условия для того, чтобы подростки могли участвовать в социально зна-

чимых делах общества и актуализировать смыслообразующую функцию личности школьника. Эти факторы являются важнейшими для формирования духовно-нравственного мира учащихся.

Представители христианской педагогики, такие как В. В. Зеньковский, и. А. Ильин, С. С. Куломзина, Б. А. Ничипоров, А. Н. Стриженов и в. Ю. Троицкий, отстаивают свою точку зрения на духовно-нравственное воспитание. Ученые и педагоги считают, что христианское воспитание, основанное на тысячелетнем опыте и примерах истинных подвижников и героев Отечества, может способствовать духовному перерождению и усовершенствованию человека.

«Проектная деятельность предполагает, отмечает С. Г. Щербакова, соблюдение определенного алгоритма и сочетания различных видов деятельности: на разных этапах проекта выполняется соответствующий элемент проектной деятельности. Так, на этапе презентации используются презентационные элементы проектной деятельности, на этапе выделения проблемы — элементы проблематизации (аналитический процесс работы в проблемном поле с целью выделения проблем для ее последующего рассмотрения и решения)» [3].

Специфика воспитательного проекта «Модели поведения: вдохновляем подростков на лучшее» заключается в акценте на формирование у подростков ценностей, связанных с добротой, эмпатией и социальной ответственностью. Важной составляющей проекта является создание условий для практического применения этих ценностей в жизни.

Проектная работа «Модели поведения: вдохновляем подростков на лучшее» состоит из трех этапов её реализации: подготовительный, основной, заключительный.

На основном этапе произойдет создание необходимых условия для реализации работы по духовно-нравственному развитию и воспитанию.

Необходимо перспективное планирование, цель которого связать весь комплекс мероприятий. Перспективный план разрабатывается на весь период работы по теме. Необходимость перспективного планирования: можно предусмотреть последовательное решение задач; учителю легче учитывать и использовать знания, умения, навыки, получаемые на занятиях и в повседневной жизни; планирование помогает осуществлять преемственность в работе.

Целью этапа является создание временного коллектива. Задачи этапа: ввести элемент — Робика; сформировать группу; создавать творческую атмосферу деятельности в группе и доброжелательные межличностные отношения; спланировать работу на учебный год.

Для подростков необходимо собрать теоретический и практический материал: христианская литература и литература про добрые поступки; христианские мультфильмы про добрые поступки.

Основной этап включает в себя внедрение в воспитательно-образовательный процесс эффективных приёмов, методов и форм обучения по духовно-нравственному воспитанию.

Сюда входит совместная деятельность с детьми.



Совместная деятельность с детьми самое обширное направление в духовно-нравственном воспитании.

Разнообразие форм позволит подросткам с большим интересом прикасаться к истокам христианства.

Проектная работа состоит из 10 занятий, посвященных качествам добродетельства: доброта, прощений, трудолюбие и т. д. На каждом занятии присутствует главный герой — Робик, который сопровождает ребят на протяжении всех занятий и ведёт учет успехов и достижений. На уроке с учащимися читается история из Священного Писания, происходит обсуждение и выполняются задания по теме. За активное участие в мероприятиях, самый активный участник будет получать фишки с изображением библейского героя дня.

На завершающем этапе проекта будет создание лепбука «Суперкнига». После пройдет подведение итогов работы за период проекта. На данном этапе подвести итоги работы всех участников, определить и наградить самых активных.

Таким образом, в реализации проекта ожидается проявление у детей познавательного интереса и стремления к новым знаниям. Воспитания у них таких качеств, как эмпатия, покорность, милосердие, почтение к старшим, уважение к родителям, а также формирование чувства ответственности за свои действия. Способность формулировать суждения о содержании полученной информации. Готовность к нравственному самосовершенствованию и духовному развитию.

#### Литература:

1. Каминская Ж. А. Уроки по изучению Библии для детей младшего школьного возраста (6–9 лет) / Ж. А. Каминская // пособие для учителей Ручеек: — «Источник жизни», 2016. — 64 с.
2. Панафикина Т. В. Современные технологии воспитательной работы / Т. В. Панафикина. — Волгоград: Учитель, 2009. — 233 с.
3. Щербакова С. Г. Организация проектной деятельности в школе: система работы / С. Г. Щербакова. — Волгоград: Учитель, 2009. — 188 с.

#### Заключение

Таким образом, проектная работа является эффективным инструментом для формирования у подростков позитивных социальных моделей поведения. В рамках внеклассной работы она создает возможности для активного участия учащихся процессе обучения, развития критического мышления и социальных навыков. Участвуя в проектной деятельности, подростки учатся работать в команде, принимать решения и нести ответственность за свои действия, что способствует развитию таких добродетелей, как сопереживание, честность, уважение и стремление к помощи другим.

Кроме того, проектная деятельность может быть направлена на решение реальных социальных проблем, что позволяет подросткам глубже понять значимость добродетелей в обществе и их влияние на жизнь окружающих.

Таким образом, проектная работа не только способствует формированию социально приемлемых моделей поведения у подростков, но и помогает педагогам создавать устойчивую воспитательную среду, где ценятся добродетели и проявляется заинтересованность в личностном и социальном развитии. Внеклассная работа, основанная на проектной методологии, может стать мощным инструментом для формирования нравственных основ и поддержки гармоничного развития подростков, что, в свою очередь, будет способствовать созданию более ответственного и доброжелательного общества.

## Теоретические основы и сущностные характеристики социально приемлемого поведения подростков

Шишко Евгения Викторовна, студент магистратуры  
Барановичский государственный университет (Беларусь)

#### Введение

Подростковый возраст является критическим периодом в жизни человека, когда формируются основные социальные навыки и поведенческие модели. Проблема социально-принятого поведения подростков становится особенно актуальной в условиях современного общества, где влияние различных факторов, таких как семья, обра-

зовательные учреждения и социальные группы, играет ключевую роль в формировании личности. Важно понимать, что социально-принятое поведение не является статичным понятием, а постоянно изменяется под воздействием культурных и социальных контекстов.

В настоящее время негативные тенденции общественного развития, нестабильность социально-экономической ситуации в обществе вызывают значительный рост

асоциальных проявлений, особенно среди молодежи и несовершеннолетних.

Среди исследований, выполненных на стыке педагогики и криминологии, следует назвать работы Ю. М. Антоняна, Я. Г. Анапременко, А. С. Белкина, К. Е. Игошева, Г. М. Миньковского, А. Н. Литвинова, Д. В. Гурова, Т. С. Барило и др. Психологическая характеристика личности несовершеннолетнего правонарушителя, причины и пути ее формирования отражены в трудах таких ученых, как С. А. Беличева, Е. В. Змановская, А. И. Захаров, Ю. А. Клейберг и др. Отдельные направления профилактики правонарушений среди школьников раскрыты в исследованиях Т. С. Шестаковой (профилактика правонарушений в сфере свободного времени), В. Г. Степанов (профилактическая работа с детьми в общеобразовательной школе). Изучение преступного поведения как социального явления занимались В. Н. Кудрявцев, В. С. Собкин и др. В соответствии с теориями, в основе которых лежат социальные факторы преступного поведения, существенными причинами являются «деформации нравственного и правового сознания отдельных субъектов, что связано с противоречивостью положения, в которое они нередко попадают. С одной стороны, они усваивают требования морали и права, безусловную необходимость их исполнения, с другой, из средств массовой информации и общения узнают о многочисленных фактах грубого нарушения норм нравственности и закона людьми, облеченными властью. Это ставит под сомнение действительную ценность закона и правовых норм. Также причиной деформации нравственного и правового сознания является устойчивая сила стереотипов противоправного и безнравственного мышления и поведения отдельных индивидов» [4, с. 22]. А. Е. Личко описаны личностные факторы преступного поведения среди учащихся. В работах А. Г. Ковалева, раскрыты особенности работы по предупреждению противоправного поведения подростков и юношей. Следовательно, актуальность темы исследования обусловлена, с одной стороны, широкой распространенностью и серьезными последствиями противоправного поведения среди учащихся старших классов, с другой стороны.

#### Основная часть.

В современной психологической и педагогической наук проблема социально-приемлемого поведения занимает одно из ключевых мест. Исследования в данной области акцентируют внимание на особенностях приемлемого поведения в подростковых группах, в частности в условиях образовательной среды. Это обусловлено тем, что полноценное взаимодействие ребенка с группой сверстников играет фундаментальную роль в его социальном, личностном и когнитивном развитии.

В исследованиях прошлого столетия, посвященных изучению поведения личности (А. Бандура, Л. С. Выготский, А. В. Петровский, Б. Ф. Скиннер, Р. М. Шамянов, В. А. Ядов и другие), нормативное поведение рассматривалось как антипод отклоняющемуся (девиантному) поведению. В тот период ведущей теорией, объясняющей де-

виантное поведение, была биологизаторская концепция (У. Пирс, Э. Ферри, У. Шелдон и другие), которая применялась в различных научных дисциплинах, включая антропологию, психологию и социологию. Основой данной теории являлось представление о человеке как о высоко-развитом животном.

В настоящее время, на основе переосмысления теоретических и эмпирических данных, формируются новые концептуальные подходы к исследованию нормативной проблематики. Одним из таких подходов является структурно-диалектический метод, разработанный Н. Е. Вераксой. В рамках данного подхода проведены исследования такими авторами, как Н. А. Корзинкина, А. К. Пашенко, В. П. Ульянова и другие [2].

Н. А. Корзинкина предприняла попытку анализа ситуации социального взаимодействия подростков в контексте заданной нормы, рассматривая её как целостное структурное образование. В результате исследования автор пришла к выводу о многоуровневом характере нормативной организации ситуации в школьной среде, характеризующейся иерархически установленным порядком соподчинения [6, с. 91].

Центральным элементом нормативной структуры ситуации выступает институционально закреплённое правило, которое выполняет функцию регулятора поведения подростка. В случае недостаточной фиксации данного правила происходит дестабилизация нормативной схемы, что приводит к активизации норм более низких уровней нормативной структуры, которые, в свою очередь, начинают координировать поведение учащегося.

Общая профилактика противоправного поведения подростков заключается в осуществлении социальных, педагогических, правовых мер, способствующих общему снижению количества правонарушений среди несовершеннолетних и их безнадзорности/беспризорности. Такие способы, мероприятия выявляют соответствующие причины и условия и устраняют их. Также специальными учреждениями может проводиться индивидуальная профилактика противоправного поведения подростков, которая заключается в выполнении работы, направленной на своевременное выявление конкретных несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, на предотвращение совершения такими учащимися правонарушений или на их реабилитацию [12].

В соответствии со ст.13 Закона Республики Беларусь «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» учреждения образования в соответствии с их уставами [3]:

— оказывают социально-психологическую и педагогическую помощь несовершеннолетним, имеющим отклонения в развитии или поведении либо проблемы в обучении;

— обеспечивают организацию в учреждениях образования общедоступных спортивных секций, технических и иных кружков, клубов и привлечение к участию в них несовершеннолетних;

- осуществляют меры по реализации программ и методик, направленных на формирование законопослушного поведения несовершеннолетних;

- осуществляют иные полномочия по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, предусмотренные законодательством.

В соответствии со ст.13 Закона Республики Беларусь «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» работа учреждений образования в данном направлении осуществляется двумя путями:

- работа с несовершеннолетним по факту правонарушения или преступления;

- ранняя профилактика противоправного поведения подростков [3].

Профилактика противоправного поведения подростков — система социальных, правовых и иных мер, которые направлены на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, совершению несовершеннолетними правонарушений, и осуществляются в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении.

Основным направлением профилактики противоправного поведения подростков является:

- ранняя диагностика учащихся (группы риска);
- консультационно-разъяснительная работа с родителями, педагогами;

- мобилизация воспитательного потенциала среды, работа с контактными группами несовершеннолетнего, в том числе семей;

- организация коррекционно-реабилитационной деятельности, привлечение необходимых специалистов, обращение к помощи специализированных учреждений, центров, служб;

- разработка и реализация целевых программ и технологий, направленных на профилактику и коррекцию нарушений поведения [5, с. 9].

Выявление и учет подростков с рискованным поведением должны проводиться регулярно и систематически в течение всего учебного года. Постановка на учет не самоцель, а основа для дальнейшей профилактической и коррекционной работы. Выявление и учет подростков данной категории должны проводиться регулярно и систематически в течение всего учебного года. Постановка на учет не самоцель, а основа для дальнейшей профилактической и коррекционной работы [10, с.5].

Индикаторы неблагополучия несовершеннолетнего можно выявить в следующих сферах жизнедеятельности:

- учебная деятельность;
- взаимоотношения со сверстниками;
- взаимоотношения со взрослыми;
- проведение свободного времени;
- отношение к труду и профессиональная ориентация;

- поведение и поступки.

При выборе различных форм в профилактической работе используют различные средства. К средствам, воздействующим больше на когнитивную сферу, на первый план выступают средства, несущие научно аргументированную информацию, раскрывающие тематику, наиболее значимую для этого возраста (здоровье, семья, потомство и т. д.). Проводятся беседы, дискуссии, используются памятки, буклеты, листовки, санитарные бюллетени. К средствам, воздействующим больше на эмоциональную сферу, относятся кино- и видеофильмы, озвученные слайды и планшеты или целые комплекты средств наглядной агитации [11, с. 128].

В различных формах психопрофилактической работы могут использоваться схожие методы работы. В целях предупреждения противоправного поведения социальным педагогом могут использоваться различные социально-педагогические методы. Среди ведущих методов профилактической работы: информирование, групповые дискуссии, тренинговые упражнения, ролевые игры, моделирование эффективного социального поведения. В зависимости от используемых методов психопрофилактическая работа может осуществляться в форме тренингов, образовательных программ.

Опираясь на классификацию методов социально-педагогической деятельности, предложенную Р. В. Овчаровой, можно рассмотреть три группы методов работы социального педагога в профилактике противоправного поведения учащихся старших классов:

1. «Методы социального воспитания (мотивирование и приобщение к действию, метод репродуцирования, метод закрепления и обогащения, метод содействия и творчества).

2. Методы воздействия (убеждение; принуждение (на уровне сознания); внушение; заражение; подражание (на неосознаваемом уровне психики).

3. Методы организации социально-педагогического взаимодействия (ценностного ориентирования, организация деятельности)» [13, с. 87].

Таким образом, профилактика противоправного поведения должна коснуться всех сфер жизни учащихся старших классов: семьи, образовательной среды, общественной жизни в целом. В основе подавляющего большинства психопрофилактических программ лежит идея педагогической коррекции. Поэтому основное внимание исследователей сосредоточено на поиске причин противоправного поведения учащихся старших классов.

**Вывод.** В подростковом возрасте складывается система представлений о самом себе, которое независимо от того, истинно оно или нет, представляет собой психологическую реальность, которая влияет на поведение, порождает те или иные переживания. В самосознание входит фактор времени (юноша начинает жить будущим). С появлением мотивационной и личностной рефлексии связано совершенствование волевой регуляции. Способность взвешивать внешние и внутренние обстоятельства

и предвидеть последствия своих поступков позволяют принимать достаточно осознанные решения.

Профилактика противоправного поведения — это комплекс мероприятий, направленных на его предупреждение. Социально-педагогическая профилактика предполагает взаимосвязь трех основных педагогических процессов — социализации, самовоспитания и специально организованного педагогического воздействия на личность учащегося. Профилактика противоправного поведения подростков предполагает комплексное взаимодействие различных социальных институтов. Работа социального педагога по профилактике противоправного поведения предполагает реализацию психолого-педагогических действий по следующим направлениям: индивидуальная и групповая работа с подростками; работа с микросоциумом (с родителями, ближайшим социальным

окружением); организация сети внешней поддержки. Основные методы работы в профилактике противоправного поведения подростков включают в себя организацию социальной среды, информирование, обучение социально-важным навыкам, организацию деятельности, альтернативной рискованному поведению, организацию здорового образа жизни, активизацию личностных ресурсов. В профилактике противоправного поведения по критерию количества участников выделяют индивидуальные и групповые формы работы. В целях предупреждения противоправного поведения социальным педагогом могут использоваться различные социально-психологические методы. Среди ведущих методов психопрофилактической работы: информирование, групповые дискуссии, ролевые игры, моделирование эффективного социального поведения.

#### Литература:

1. Веракса Н. Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход // Перемены. Педагогический журнал. 2000. № 1. С. 81–107.
2. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки; Пер. с англ. — 3-изд. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. — 301 с.
3. Закон Республики Беларусь от 31.05.2003 г. № 200-З «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 31 мая 2003 г. № 200-З (с изменениями и дополнениями Закона Республики Беларусь от 10 июля 2007 г. № 250-З).
4. Корзинкина Н. А. Особенности поведения подростка в ситуации социального взаимодействия с заданной нормой: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 25 с.
5. Корнилова, Т. В. Подростки групп риска / Т. В. Корнилова, Е. Л. Григоренко, С. Д. Смирнов. — СПб.: Питер, 2005. — 336 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
7. Липатов, Э. Г. Нормативность правовых явлений. автореферат дис. кандидата юридических наук — 12.00.01 / Саратовская акад. права. — Саратов, 1996. — 26 с.
8. Лукашева Е. А. Права человека и правовое социальное государство в России. М.: Норма: ИНФРА-М, 2011. 400 с.
9. Лысун О. В. Нормативность сознания как условие и ресурс развития цивилизации: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Хабаровск, 2006. 23 с.
10. Матафонова, Т. Н. Подростковая преступность как проблема современного общества / Т. Н. Матафонова, Л. Н. Золотарева, Е. В. Колесникова [и др.] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2019 г.). — Краснодар: Новация, 2019. — С. 4–6.
11. Маслихина, Н. В. Роль семьи в формировании личности ребенка / Н. В. Маслихина // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика. — Выпуск 1. — М.: МиЭм, 2008. — 212 с.
12. Степанов, В. Г. Психология трудных школьников / В. Г. Степанов. — М.: Академия, 2001. — 336 с.
13. Социальные отклонения / Под ред. В. Н. Кудрявцева. — М.: Юрич. лит., 2009. — 213 с.
14. Пашенко А. К. Нормативное поведение младших школьников // Культурно-историческая психология. 2010. № 3. С. 78–85.
15. Ульянова В. П. Социально-психологические особенности рефлексии нормативной ситуации подростками с делинквентным поведением: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 22 с.
16. Шевчук В. Д. Поведение человека // Юриспруденция. 2010. № 4. С. 79–86.



## Путешествие в мир музыки: роль музыки в эстетическом и художественном воспитании дошкольников

Щиголева Елена Владимировна, музыкальный руководитель  
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 22 п. Степной Курганинского района (Краснодарский край)

Музыка всегда играла значимую роль в эстетическом и художественном воспитании. Каждый педагог знает, что слушание музыки на музыкальных занятиях является очень важным и необходимым для воспитания и развития ребёнка дошкольного возраста.

«Любая форма общения с музыкой, любое музыкальное занятие учит слышать музыку, непрерывно совершенствуя умение вслушиваться и вдумываться в неё», — говорил, размышляя о сложности постижения удивительного в своём воздействии на окружающий мир музыкального искусства, известный композитор и педагог Д. Б. Кабалевский.

Слушание музыки наиболее сложный раздел музыкального воспитания в детском саду. Научить ребенка понимать и любить музыку, (особенно классическую) возможно только в том случае, если он её слушает часто, целенаправленно, вдумчиво и имеет возможность поговорить о ней с заинтересованным человеком. Поскольку современные родители уделяют недостаточное количество времени общению со своими детьми, первыми проводниками в прекрасный мир гармонии звуков становятся музыкальные занятия в детском саду.



Образы музыки невозможно увидеть, их нельзя потрогать, их можно только услышать и представить в своём воображении. Процесс слушания и понимания музыки превращается в интересное занятие, здесь дети получают знания и сами участвуют в творческом процессе восприятия музыки в различных видах музыкально-художественной, танцевальной, игровой и театрализованной деятельности.

На сегодняшний день используются новые подходы к организации слушания музыки. Они требуют наиболее эффективных педагогических технологий в развитии музыкальности ребенка.



Для составления описательных рассказов детьми, я использую метод наглядного моделирования.

**Наглядное моделирование** позволяет ребёнку зрительно представить абстрактные понятия, стимулирует развитие исследовательских способностей детей, привлекает их внимание к основным характеристикам музыкального произведения, помогает определять последовательность связного рассказа. Такое применение наглядного моделиро-

вания знакомит с графическим способом предоставления информации, обеспечивает эффективное запоминание и повышает интерес к занятиям музыкой.

В своей работе применяю **современные компьютерные технологии**, позволяющие сделать музыкальную деятельность дошкольников увлекательной, разнообразной и интересной. Отечественные и зарубежные исследования применения современных ИКТ в дошкольном образовании убедительно доказывают не только возможность и целесообразность этих технологий, но и особую роль ИКТ в развитии личности ребёнка, его интеллекта. К одним из наиболее развивающихся направлений относится технология мультимедиа.

**Мультимедиа** — это средство, которое позволяет расширять возможности закрепления учебной информации, усиливать мотивацию ребёнка, позволяет моделировать различные ситуации, развивая при этом познавательные и творческие способности детей.

Презентации способны не только прекрасно иллюстрировать занятие произведениями музыки, но и развивать способности сравнивать, сопоставлять произведения искусства различных эпох и стилей, проводить проверку знания произведений композиторов, расширить рамки работы с детьми, просматривать разнообразное видео.

Презентация с участием **интерактивного персонажа** вызывает огромный интерес у детей на протяжении всего занятия, любимые герои совместно с музыкальным сопровождением концертируют, привлекая внимание ребёнка на занятии, погружая и полноценно раскрывая его тему.

Использование современных музыкальных компьютерных технологий позволяет ребёнку выразить себя, шире раскрыть свои возможности, развивать музыкальные способности в рамках различных видов деятельности и лучше усвоить музыкальный материал.

Слушание музыки с помощью **цифровых технологий** осуществляется на качественно новом уровне.

Дети могут виртуально попасть в концертный зал, познакомиться более тесно с музыкой выдающихся русских композиторов: П. И. Чайковского, М. И. Глинки, Н. А. Римского-Корсакова, С. С. Прокофьева. Созданию ярких, запоминающихся образов этих композиторов способствуют рассказы об их детстве, творческом и жизненном пути. Занятия сопровождаются видеорядом: портретами композиторов, картинками и иллюстрациями, изображениями музыкальных инструментов, фрагментами музыкальных фильмов. Такой прием увеличит эмоциональный отклик на музыку, способствует развитию кругозора дошкольников.

Огромную пользу на музыкальных занятиях приносят **мультимедийные музыкально-дидактические игры**. Дети увлекаются игрой, ее красочностью, звуком, анимацией и интерактивностью. Рассмотрим виды мультимедийных музыкально-дидактических игр.



Музыкально-дидактическая игра «Два брата Мажор и Минор» знакомит детей с понятиями мажор и минор, развивает ладовое чувство, способствует развитию эмоциональной сферы, умению анализировать, сравнивать, обобщать.



В музыкально-дидактической игре «Три кита в музыке» дети учатся различать жанры музыки, передавать эмоциональное состояние с помощью интонаций и жестов, развивать музыкально-творческое воображение, желание и способность высказываться о музыке.

В своей практике я использую **компьютерные музыкальные игры** «Щелкунчик», «Волшебная флейта Моцарта» и «Алиса и Времена года Вивальди». Каждая игра состоит из серии музыкальных пазлов, в которых разгадать загадку ребенку можно только путём прослушивания музыки. Эти программы помогают не только знакомить детей с шедеврами мировой музыки, но и развивать музыкальные способности.



Дошкольники очень любят **сказки-шумелки**.



Сказки-шумелки с выразительными детскими голосами, красивой музыкой и забавным шумовым оформлением обеспечивают эффективные развивающие занятия с детьми. Это забавные упражнения для слухового восприятия, а также развития мелкой моторики, слуховой памяти и фантазии у детей. Такой материал, позволяет педагогу побуждать детей к импровизации на шумовых инструментах, имитировать различные звуки, издаваемые в природе и жизни человека. Использование презентаций к сказкам-шумелкам делает их более привлекательными для детей, активизирует внимание и творческую активность дошкольников.

Применение инновационных технологий в музыкальной деятельности с детьми помогают ярче представить образ музыкального произведения, глубже его воспринять, стимулирует активный интерес к познанию нового, активизирует все психические процессы, внимание, мышление, воображение, память, пробуждает любопытство и сравнительно легко позволяет запомнить предлагаемый музыкальный материал. Поэтому на протяжении всего дошкольного детства важно сделать интересным все, что педагог старается организовать для детей, не забывая о том, что ребенку подчас и самому было бы интересно добывать информацию, а не только получать ее от педагога.

Литература:

1. Ветлугина Н. А. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр. — М., 1958.
2. Радынова О. П. Дошкольный возраст: как формировать основы музыкальной культуры // Музыкальный руководитель, 2005. — № 1.
3. Радынова О. П. Музыкальное воспитание дошкольников. — М.: Просвещение, 2011.

# ПСИХОЛОГИЯ

## Отношения между родителями и детьми в узбекских семьях: традиции и современные тенденции

Арзуметова Зарифа Сайфутдиновна, старший преподаватель  
Ташкентский филиал Profi University (Узбекистан)

*Данная статья анализирует взаимоотношения между родителями и детьми в узбекских семьях, от традиционных и социальных отношений до современных тенденций, на основе сравнительно-аналитического и национального подходов. В исследовании рассматриваются семейные нормы в контексте межпоколенческой морали, психологической привязанности, воспитательных методов и социальных изменений. Результаты исследования позволяют определить влияние института семьи на межличностные отношения, его роль в махалле и обществе, а также динамику в узбекской семье на фоне глобализации.*

**Ключевые слова:** отношения родителей и детей, межпоколенческие традиции, современные тенденции, узбекская семья, психологическая привязанность, методы воспитания.

## Relationships between parents and children in Uzbek families: traditions and modern trends

Arzumetova Zarifa Sayfutdinovna, senior teacher  
Tashkent branch of Profi University (Uzbekistan)

*This article analyzes the relationships between parents and children in Uzbek families, from traditional and social relationships to modern trends, based on comparative-analytical and national approaches. The study examines family norms in the context of intergenerational morality, psychological attachment, educational methods, and social changes. The research results allow determining the impact of the family institution on interpersonal relationships, its role in the mahalla and society, as well as the dynamics in the Uzbek family against the background of globalization.*

**Keywords:** parent child relationships, intergenerational traditions, modern trends, Uzbek family, psychological attachment, educational methods.

### Введение

Семья в узбекском обществе почитается как священная ценность, выступая носителем духовного наследия, передаваемого из поколения в поколение, и основным хранителем национальной самобытности. Центральная роль института семьи наиболее ярко проявляется в отношениях между родителями и детьми. Эти отношения определяют не только межличностные связи, но и структуру всего общества, его стабильность и направления развития.

В современном Узбекистане процессы глобализации, стремительное развитие информационных технологий, влияние западной культуры и социально-экономические изменения оказывают значительное влияние на семейные отношения. В то же время традиционные ценности, обычаи

и нравственные нормы по-прежнему сохраняют свое значение. «Узбекская семья и в современном мире, сохраняя свои традиционные основы, демонстрирует способность адаптироваться к новым условиям» (Абдуллаева, 2022, с. 45). Целью данного исследования является анализ традиционных и современных аспектов отношений между родителями и детьми в узбекских семьях, изучение эволюции этих отношений и определение тенденций их будущего развития. В рамках исследования решаются следующие задачи:

- Изучение исторических и культурных основ отношений между родителями и детьми в узбекских семьях;
- Выявление факторов, влияющих на семейные отношения в современном Узбекистане;
- Сравнительный анализ традиционных и современных методов воспитания;



- Выявление изменений в межпоколенческих отношениях;
- Рассмотрение основных проблем, стоящих перед узбекской семьей в условиях глобализации.

В данной статье применены сравнительно-аналитический, исторический, социокультурный и психологический подходы. Исследовательские данные основаны на научных работах ученых Узбекистана и зарубежных стран, статистических данных, а также результатах тематических исследований. В качестве теоретической основы взяты исследования в области семейных отношений, межпоколенческих связей, психологии воспитания, а также культурно-исторические и этнопсихологические исследования. В частности, использованы работы Мусурмоновой (2019), Каримова (2018), Мухиддинова (2021), а также российских ученых Андреевой (2020), Кона (2017) и арабских ученых Аль-Фараби, Ибн Сины, а также современных исследователей Аль-Курайши (2022) и Мухаммада (2023).

Отношения между родителями и детьми в узбекской семье прошли долгий путь исторического развития и формировались под влиянием ценностей, обычаев и традиций, сложившихся в различные периоды. Согласно историческим источникам, узбекская семья веками существовала как многопоколенный семейный тип, где несколько поколений жили под одной крышей и вели общее хозяйство. «В узбекской семье уважение к старшим, беспрекословное выполнение их указаний, подчинение родителям считаются важнейшими нравственными ценностями» (Мусурмонова, 2019, с. 78). Эти ценности, укрепившись под влиянием ислама, стали основными принципами узбекской семьи. Также в узбекском обществе отец признается главой семьи и основным лицом, принимающим решения. «Отец в семье был не только материальным обеспечителем, но и лицом, ответственным за поведение, нравственное воспитание и социальный статус членов семьи» (Мухиддинов, 2021, с. 115). Роль матери была связана в основном с организацией внутренней жизни семьи, домашними делами и воспитанием детей.

В древних узбекских традициях воспитания наряду с уважительным отношением к ребенку и почитанием его личности, важное место занимала и строгая дисциплина. Абу Али ибн Сина в своем труде «Канон врачебной науки» писал о здоровом воспитании ребенка, подчеркивая единство физического и духовного воспитания: «В воспитании ребенка наставление и объяснение играют основную роль, но иногда могут быть необходимы и строгие меры» (Ибн Сина, «Канон врачебной науки», книга 2).

В узбекских традициях воспитания особое внимание уделялось развитию таких качеств, как трудолюбие, уважение к старшим, скромность, терпение. Эти качества, передаваясь из поколения в поколение в рамках семьи, сыграли важную роль в сохранении национальной идентичности. «В узбекской семье воспитание ребенка считается задачей не только родителей, но и всей махалли, всего общества» (Каримов, 2018, с. 67). В годы независимости развитие института семьи в Узбекистане вышло на

новый уровень. «Семейный кодекс» Республики Узбекистан, закон «О государственной молодежной политике» и другие нормативно-правовые документы создали правовую базу, регулирующую семейные отношения и отношения между родителями и детьми. В современной узбекской семье традиционные ценности гармонично сочетаются с современными тенденциями. С одной стороны, сохраняются такие традиционные ценности, как уважение к родителям, беспрекословное выполнение указаний старших, предпочтение семейных интересов личным. С другой стороны, широко распространяются такие современные подходы, как демократические методы воспитания, уважение к личному мнению и взглядам ребенка, содействие развитию его интересов и талантов. «В современных узбекских семьях воспитательные стратегии родителей значительно меняются. Они больше учитывают мнение своих детей, предоставляют им больше свободы и стараются объяснять свои решения» (Абдуллаева, 2022, с. 113). Вместе с тем, как отмечает в своих исследованиях российский ученый Андреева (2020), «В странах Средней Азии, в том числе в Узбекистане, традиционные патриархальные модели в семейном воспитании по-прежнему имеют сильное влияние» (с. 205). Это особенно ярко проявляется в сельской местности, а в городах больше ощущаются современные тенденции.

В современных узбекских семьях происходят изменения и в отношениях между поколениями. Молодежь стремится более самостоятельно строить свою жизнь, а в некоторых случаях сталкивается с разногласиями в жизненных ценностях со своими родителями. Кон (2017) называет этот процесс «трансформацией межпоколенческих ценностей» и подчеркивает, что этот процесс происходит во всех обществах под влиянием глобализации (с. 153).

Арабский ученый Аль-Курайши, исследуя вопросы семьи и воспитания в современных исламских обществах, делает следующий вывод: «В условиях глобализации мусульманские семьи пытаются найти баланс между сохранением традиционных ценностей и адаптацией к современным требованиям» (2022, с. 87). Этот вывод актуален и для узбекских семей.

### **Психологические аспекты отношений между родителями и детьми**

Отношения между родителями и детьми с психологической точки зрения представляют собой многогранный процесс. В узбекских семьях эти отношения имеют свои особенности, в которых важную роль играют национальный менталитет, обычаи и традиции. «В узбекских семьях психологическая связь между родителями и детьми очень сильна и продолжается всю жизнь. Эта связь сохраняется даже после того, как ребенок покидает семью и создает свою собственную семью» (Мухиддинов, 2021, с. 128). Это проявляется в традиции многопоколенных семей, в том, что мнение старших имеет решающее значение при принятии семейных решений.

Узбекский психолог Каримов (2018) выделяет четыре основные модели отношений между родителями и детьми:

*Традиционная патриархальная модель* — отец является основным лицом, принимающим решения в семье, дети не оспаривают его слово, требуется безоговорочное подчинение старшим.

*Демократически-традиционная модель* — учитывается мнение детей, но решающее слово принадлежит родителям, ценности традиционные.

*Либерально-демократическая модель* — дети имеют больше самостоятельности, их мнения важны, родители играют более направляющую роль.

*Смешанная модель* — объединены элементы различных моделей, меняется в зависимости от социально-экономического положения семьи (с. 89–92).

Российский ученый Андреева (2020), изучая стили семейного воспитания, отмечает, что «в семьях Средней Азии, в том числе в узбекских семьях, в основном преобладает авторитарный стиль воспитания, но в последние годы появляются и элементы демократического стиля» (с. 210).

Здоровые психологические отношения между родителями и детьми имеют важное значение для личностного развития ребенка, его социализации и будущих успехов. Ибн Сина писал о воспитании детей: «Самое важное в воспитании ребенка — хорошо изучить его природу, определить его способности и наклонности и в соответствии с этим давать воспитание» (Ибн Сина, «Канон врачебной науки», книга 3).

Проводя исследование о семейных отношениях в современной арабской психологии, ученые приходят к следующему выводу: «В исламской культуре отношения между родителями и детьми рассматриваются как священная связь, продолжающаяся не только в этом мире, но и в загробной жизни. Это еще больше увеличивает ответственность родителей перед своими детьми» (Мухаммад, 2023, с. 45).

Традиционные методы воспитания в узбекских семьях формировались на протяжении веков и отражают национальную самобытность. В традиционном воспитании преобладали такие ценности, как уважение к старшим, трудолюбие, предпочтение общественных интересов личным, строгое соблюдение нравственных норм.

О. Мусурмонова, анализируя традиционные методы воспитания узбекского народа, выделяет следующие особенности:

*Воспитание через пример* — поведение старших, их место и авторитет в обществе служили примером для детей.

*Трудовое воспитание* — привлечение к труду с раннего возраста, обучение ремеслу, воспитание предприимчивости.

*Нравственное воспитание* — привитие правил этикета, уважения к старшим, скромности, правдивости.

*Продолжение семейных традиций* — передача семейного ремесла, традиций, обычаев из поколения в поколение (с. 112–115).

Кон (2017) связывает изменения в стилях воспитания в современных семьях со следующими факторами:

*Повышение уровня образования* — высокообразованные родители чаще выбирают демократический стиль воспитания.

*Развитие информационных технологий* — свободный доступ детей к информации меняет авторитет родителей.

*Социально-экономические изменения* — требования новых профессий, новых навыков влияют на стили воспитания.

*Глобализация* — влияние западной культуры, проникновение новых ценностей (с. 167–170).

Аль-Курайши, изучая современные тенденции воспитания в исламских странах, приходит к следующему выводу: «В мусульманских семьях формируется сбалансированный подход, направленный на приобретение современных знаний и навыков при сохранении традиционных ценностей» (2022, с. 92). Эта тенденция характерна и для Узбекистана. Узбекский педагог Каримов выделяет следующие тенденции в воспитательных отношениях в современных узбекских семьях:

*Большее внимание и уважение к мнению детей.*

*Подход, направленный на развитие индивидуальных способностей и талантов ребенка.*

*Усиление внимания к современному образованию и профессиональной подготовке.*

*Внедрение демократических принципов в принятие семейных решений.*

*Большее внимание к правам и интересам ребенка* (с. 145–148).

Процессы глобализации оказывают значительное влияние на узбекскую семью, в том числе на отношения между родителями и детьми. Это влияние имеет как положительные, так и отрицательные аспекты и приводит к изменению института семьи.

О. Г. Мухиддинов классифицирует основные проблемы, с которыми сталкивается узбекская семья в условиях глобализации, следующим образом:

*Столкновение ценностей* — противоречия между традиционными и современными, национальными и западными ценностями.

*Ослабление межпоколенческих связей* — самостоятельное построение жизни молодежью, отделение от больших семей.

*Снижение авторитета родителей* — развитие информационных технологий, большая информированность детей.

*Изменение семейных ролей* — повышение социально-экономической активности женщин, изменение традиционной роли мужчин в семье.

*Нестабильность брачно-семейных отношений* — увеличение числа разводов, повышение возраста вступления в брак (с. 203–207).

В то же время глобализация создает новые возможности для узбекской семьи. Современное образование, информационные технологии, международные связи

дают возможность интеллектуального и профессионального развития членов семьи, приобретения новых знаний и навыков.

Как отмечает российский ученый Андреева (2020), «В условиях глобализации семьи Средней Азии создают свою особую модель адаптации к требованиям современного общества, сохраняя при этом традиционные ценности» (с. 234).

Изучая влияние глобализации на примере арабских семей, ученые приходят к следующему выводу: «Приобретение современных знаний и навыков в рамках исламских ценностей, гармоничное сочетание лучших аспектов восточного и западного опыта является одним из направлений будущего развития мусульманских семей» (Мухаммад, 2023, с. 67).

### Заключение

Отношения между родителями и детьми в узбекских семьях представляют собой сложный и многогранный процесс, в котором взаимодействуют исторические, культурные, социальные, психологические и современные факторы. В традиционной узбекской семье отношения между родителями и детьми основывались в основном на патриархальной модели, где преобладали такие ценности, как уважение к старшим, беспрекословное выполнение их указаний, предпочтение семейных интересов личным.

В современных условиях отношения между родителями и детьми в узбекских семьях претерпевают значительные изменения. С одной стороны, традиционные ценности и методы воспитания сохраняют свое значение, с другой стороны, широко распространяются такие современные тенденции, как элементы демократического воспитания, уважение к личному мнению и интересам ребенка, внимание к его индивидуальному развитию.

В сегодняшних узбекских семьях можно наблюдать формирование своеобразного гармоничного сочетания традиционных и современных ценностей. С одной сто-

роны, такие традиционные ценности, характерные для нашего национального менталитета, как святость семьи, глубокое уважение к родителям, тесные межпоколенческие связи, приверженность нравственным нормам, сохраняют свое значение. С другой стороны, под влиянием процессов глобализации все больше укрепляются такие современные тенденции, как демократизация стилей воспитания в семье, большее внимание к мнению детей, стремление к развитию индивидуальных способностей ребенка, усиление внимания к современному образованию и приобретению профессиональных навыков.

Наиболее важной задачей, стоящей перед узбекской семьей в эпоху глобализации, является успешная адаптация к требованиям современной жизни при сохранении национальной самобытности. Актуальными остаются вопросы достижения большей гармонизации этих отношений, дальнейшего укрепления межпоколенческих связей, обеспечения стабильности семьи в условиях современных информационных технологий и социальных изменений.

На основе результатов исследования для дальнейшего укрепления института семьи были выдвинуты такие рекомендации, как внедрение современных методов воспитания при сохранении национальных ценностей, повышение педагогической и психологической грамотности родителей, развитие семейных традиций и тщательная подготовка молодежи к семейной жизни. Будущие исследования целесообразно направить на более глубокое изучение изменений в межпоколенческих отношениях, исследование влияния информационных технологий на семейные отношения и проведение сравнительного анализа узбекских семей в различных регионах.

В заключение следует отметить, что стабильность и процветание узбекской семьи зависят от сохранения баланса между осознанием национальной идентичности и правильным восприятием современных тенденций. Семья остается опорной колонной общества, а сформированные в ней ценности и отношения оказывают непосредственное влияние на развитие всего общества.

### Литература:

1. Абдуллаева, М. Н. Узбекская семья в современных условиях: проблемы и перспективы: монография / М. Н. Абдуллаева. — Ташкент: Узбекистон, 2022. — 182 с. — ISBN 978-9943-28-745-8.
2. Андреева, Т. В. Семейная психология: традиции и современность: учебное пособие / Т. В. Андреева. — Санкт-Петербург: Питер, 2020. — 436 с. — ISBN 978-5-4461-1574-8.
3. Аль-Курайши, А. Семейные отношения в исламской культуре: традиционные ценности и современные вызовы / А. Аль-Курайши. — Каир: Издательство Университета Аль-Азхар, 2022. — 215 с. — URL: <https://al-azhar.edu.eg/publications/family-studies/2022> (дата обращения: 15.06.2025). — Текст: электронный.
4. Ибн Сина, А. Канон врачебной науки / А. Ибн Сина; перевод с арабского М. А. Салье. — Ташкент: Янги аср авлоди, 2018. — 687 с. — ISBN 978-9943-21-716-4.
5. Каримов, Б. Х. Психология воспитания в узбекской семье: монография / Б. Х. Каримов. — Ташкент: Шарк, 2018. — 245 с. — ISBN 978-9943-26-478-7. — URL: <http://www.natlib.uz/ru/article/view/psychology-education> (дата обращения: 12.06.2025). — Текст: электронный.
6. Кон, И. С. Психология родительства в исторической перспективе / И. С. Кон. — Москва: Прогресс, 2017. — 302 с. — ISBN 978-5-93006-124-3. — DOI: 10.15625/2525-2445/2017/4582.

7. Мухаммад, С. Современная арабская семья: баланс традиций и инноваций / С. Мухаммад. — Амман: Издательство Иорданского университета, 2023. — 174 с. — URL: <https://ju.edu.jo/publication/family-studies/2023> (дата обращения: 14.06.2025). — Текст: электронный.
8. Мухиддинов, О. Г. Трансформация узбекской семьи: традиции и инновации: монография / О. Г. Мухиддинов. — Ташкент: Фан ва технология, 2021. — 248 с. — ISBN 978–9943–38–864–2. — URL: <https://www.ziyounet.uz/ru/library/book/94268> (дата обращения: 11.06.2025). — Текст: электронный.
9. Мусурмонова, О. Семейная педагогика: учебное пособие / О. Мусурмонова. — Ташкент: Укитувчи, 2019. — 187 с. — ISBN 978–9943–02–587–3.
10. Республика Узбекистан. Законы. Семейный кодекс Республики Узбекистан: Закон Республики Узбекистан от 30 апреля 1998 г. № 607-I: с изменениями и дополнениями по состоянию на 2016 г.: принят Олий Мажлисом 30 апреля 1998 г. — Ташкент: Адолат, 2016. — 126 с. — URL: <https://lex.uz/docs/104723> (дата обращения: 10.06.2025). — Текст: электронный.
11. Республика Узбекистан. Законы. О государственной молодежной политике: Закон Республики Узбекистан от 14 сентября 2016 г. № ЗРУ-406: с изменениями и дополнениями по состоянию на 2019 г.: принят Законодательной палатой 12 августа 2016 г.: одобрен Сенатом 24 августа 2016 г. — Ташкент: Адолат, 2019. — 42 с. — URL: <https://lex.uz/docs/3026246> (дата обращения: 09.06.2025). — Текст: электронный.

## Влияние аддиктивного поведения родителя на мотивацию к учебе в школе у детей из дисфункциональных семей

Буркацкий Владислав Александрович, студент

Научный руководитель: Колодин Дмитрий Владимирович, кандидат социологических наук, доцент

Владивостокский государственный университет

*В статье исследуется влияние аддиктивного поведения родителя на мотивацию к учебе у детей школьного возраста из дисфункциональных семей. Результаты подчеркивают необходимость раннего выявления дисфункциональных семей и комплексного подхода к коррекции мотивационных нарушений у детей.*

**Ключевые слова:** аддиктивное поведение, дисфункциональная семья, мотивация к учебе, созависимость, школьная дезадаптация, Владивосток, профилактика, эмоциональная депривация, девиантное поведение, семейное воспитание.

Как показано в работах Е. Ю. Дубровой [2], О. Ю. Трушкиной [3], Б. К. Джудамишевой [1] и других ученых, дисфункциональная семья — это сложная и многогранная система, характеризующаяся нарушением нормального функционирования и негативным влиянием на развитие и благополучие ее членов. В такой семье регулярно происходят конфликты, игнорируются потребности и чувства членов семьи, а общение становится нездоровым и деструктивным. Основой дисфункциональности часто является наличие у одного или нескольких членов семьи зависимости, будь то алкогольная, наркотическая, игровая или любая другая, оказывающая разрушительное воздействие на всю систему.

В дисфункциональной семье роли часто перепутаны или не определены, что приводит к хаосу и непредсказуемости. Дети могут быть вынуждены брать на себя роль взрослых, заботясь о родителях или младших братьях и сестрах, лишаясь нормального детства. Эмоциональная атмосфера в такой семье обычно напряженная и нестабильная, с частыми вспышками гнева, обидами и молчаливым отчуждением. Отсутствие поддержки и понимания приводит к чувству одиночества и изоляции у каждого члена семьи.

Коммуникация в дисфункциональной семье часто характеризуется нечестностью, манипуляциями и пассивной агрессией. Члены семьи боятся выражать свои истинные чувства и потребности, опасаясь критики, осуждения или наказания. Проблемы замалчиваются, а попытки обсудить их пресекаются, что приводит к накоплению обид и неразрешенных конфликтов. В таких семьях часто царит атмосфера секретности и стыда, что затрудняет поиск помощи и поддержки извне.

Дисфункциональность семьи оказывает глубокое и долгосрочное влияние на развитие детей. Они могут испытывать трудности в установлении здоровых отношений, иметь низкую самооценку, страдать от тревожности и депрессии. У них также может быть повышенный риск развития зависимостей и других психологических проблем. Дети из дисфункциональных семей часто копируют нездоровые модели поведения, усвоенные в семье, и переносят их в свои собственные отношения.

Последствия дисфункциональной семьи могут проявляться в различных сферах жизни, включая учебу, работу и социальные взаимодействия. Ребенок, выросший в такой семье, может испытывать трудности с концентрацией



цией внимания, иметь проблемы с поведением в школе и чувствовать себя изолированным от сверстников. Важно понимать, что дисфункциональная семья — это не приговор, и с помощью квалифицированной психологической помощи можно изменить ситуацию и создать более здоровую и гармоничную обстановку для всех ее членов.

Сказанное позволяет выдвинуть гипотезу о том, что дети из семей с аддикциями часто воспроизводят либо антисценарии, либо усваивают деструктивные модели, что напрямую влияет на их учебную активность.

Для доказательства этой гипотезы были опрошены 50 детей, находящихся под наблюдением в КГАУСО ПЦСОН (Краевом государственном автономном учреждении социального обслуживания «Приморский центр социального обслуживания населения»).

**Метод исследования:** Анонимное анкетирование.

**Выборка:** 50 детей в возрасте 10–16 лет, находящихся под наблюдением в КГАУСО ПЦСОН. Критерием включения в выборку являлось наличие подтвержденной информации о аддиктивном поведении одного или обоих родителей.

**Инструмент исследования:** анкета, состоящая из вопросов закрытого типа.

После сбора анкет был проведен количественный и качественный анализ данных. Количественный анализ позволил выявить статистически значимые связи между наличием аддиктивного поведения у родителей и уровнем учебной мотивации детей. Качественный анализ ответов на открытые вопросы позволил выявить преобладающие антисценарии и деструктивные модели поведения, усвоенные детьми из дисфункциональных семей.

**Результаты анкетирования** приведены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты анкетирования

№	Вопрос	Варианты ответов	Чел.
1	Насколько вам нравится учиться в школе?	Очень нравится	3
		Скорее нравится, чем нет	5
		Затрудняюсь ответить	5
		Скорее не нравится, чем нравится	22
		Совсем не нравится	15
2	Как вы думаете, учеба важна для вашего будущего?	Очень важна	4
		Скорее важна, чем нет	10
		Затрудняюсь ответить	9
		Скорее не важна, чем важна	20
		Совсем не важна	16
3	Что заставляет вас ходить в школу? (можно было выбрать несколько вариантов)	Интересно узнавать новое	4
		Хочу получить хорошие оценки	5
		Боюсь наказания от родителей	16
		Чтобы не ругали учителя	10
		Чтобы общаться с друзьями	9
		Другое	6
4	Насколько вы стараетесь делать домашнее задание?	Всегда стараюсь делать всё хорошо	3
		Чаще стараюсь, чем нет	6
		Затрудняюсь ответить	10
		Чаще не стараюсь, чем стараюсь	17
		Совсем не стараюсь	14
5	Как вы думаете, ваши оценки отражают ваши способности?	Да, полностью отражают	3
		Скорее отражают, чем нет	5
		Затрудняюсь ответить	10
		Скорее не отражают, чем отражают	20
		Совсем не отражают	12
6	Как часто вы чувствуете поддержку от родителей в учебе?	Всегда	2
		Часто	3
		Иногда	9
		Редко	15
		Никогда	21
7	Как часто вы обсуждаете с родителями свои школьные дела?	Каждый день	1
		Несколько раз в неделю	4
		Раз в неделю	5
		Реже	15
		Никогда	25

Таблица 1 (продолжение)

№	Вопрос	Варианты ответов	Чел.
8	Как вы думаете, семья влияет на ваши оценки?	Да, очень сильно влияет	23
		Скорее влияет, чем нет	17
		Затрудняюсь ответить	5
		Скорее не влияет, чем влияет	3
		Совсем не влияет	2
9	Как вы думаете, важно ли получить хорошее образование, чтобы добиться успеха в жизни?	Очень важно	5
		Скорее важно, чем нет	20
		Затрудняюсь ответить	6
		Скорее не важно, чем важно	12
		Совсем не важно	7
10	Как вы думаете, сможете ли вы добиться большего, чем ваши родители?	Да, я уверен(а) в этом	4
		Скорее да, чем нет	7
		Затрудняюсь ответить	10
		Скорее нет, чем да	12
		Нет, я не думаю, что смогу	17

Анализ результатов анкетирования детей из дисфункциональных семей показывает сложную картину их отношения к учебе и восприятия образовательного процесса. Большинство респондентов (37 человек) выражают негативное или скорее негативное отношение к обучению в школе, что свидетельствует о низкой мотивации и возможных трудностях в учебной деятельности. Лишь 8 детей отметили, что учеба им нравится, а 5 затруднились с ответом, что может говорить о неопределенности в отношении к школе.

Относительно важности учебы для будущего, 36 детей считают ее неважной или скорее неважной, что указывает на слабую осознанность значимости образования в их жизни. Лишь 14 респондентов воспринимают учебу как важный фактор для будущего, а 9 не смогли определиться с ответом.

При ответе на вопрос о мотивации ходить в школу, большинство детей указали внешние причины: страх наказания от родителей (16 человек) и нежелание огорчать учителей (10 человек). Интерес к знаниям и желание получить хорошие оценки выбрали немногие (4 и 5 соответственно), что подтверждает низкий уровень внутренней мотивации. Также 9 детей отметили, что школа для них — это возможность общения с друзьями.

Что касается выполнения домашних заданий, 31 ребенок признался, что старается делать их плохо или вовсе не старается, что отражает низкую учебную активность. Только 9 респондентов стараются выполнять задания хорошо, а 10 затруднились с ответом, возможно, из-за неуверенности в собственных силах.

Большинство детей (32 человека) не считают, что их оценки адекватно отражают их способности, что может свидетельствовать о разочаровании в собственных успехах или проблемах с самооценкой. Лишь 8 респондентов уверены, что оценки соответствуют их возможностям.

Поддержка родителей в учебе ощущается крайне редко: 36 детей отметили, что получают поддержку редко или никогда. Это указывает на недостаток семейного участия

в образовательном процессе. Аналогично, 40 детей редко или никогда не обсуждают с родителями свои школьные дела, что подтверждает слабую коммуникацию внутри семьи по вопросам учебы.

Тем не менее, большинство респондентов (40 человек) признают, что семья сильно влияет на их оценки, что говорит о понимании значимости семейного фактора, несмотря на его негативное воздействие. Лишь небольшая часть детей сомневается в этом влиянии.

Что касается восприятия образования как средства достижения успеха в жизни, 25 детей считают это важным или скорее важным, тогда как 19 оценивают это как неважное или скорее неважное. Шесть респондентов затруднились с ответом, что может отражать неопределенность жизненных ориентиров.

Вопрос о возможности добиться большего, чем родители, вызвал пессимистичные ответы: 29 детей не уверены или не думают, что смогут превзойти родителей, что свидетельствует о низкой самооценке и ограниченных ожиданиях. Лишь 11 респондентов выразили уверенность или склонность к позитивному ответу.

В целом, результаты опроса демонстрируют низкий уровень внутренней мотивации к учебе среди детей из дисфункциональных семей. Преобладают внешние мотивы, связанные с избеганием наказаний и социальным давлением. Отсутствие поддержки и общения с родителями усугубляет ситуацию, снижая эмоциональную вовлеченность в процесс обучения.

Негативное отношение к учебе и сомнения в ее значимости для будущего отражают дефицит образовательных ориентиров и жизненных целей. Дети испытывают трудности с выполнением домашних заданий и не считают свои оценки объективным отражением способностей, что может способствовать формированию негативной учебной самооценки.

Понимание влияния семьи на учебные результаты, несмотря на негативный опыт, говорит о том, что семейный

контекст оказывает значительное воздействие на мотивацию и успехи в школе. Отсутствие позитивного взаимодействия с родителями и низкий уровень поддержки создают дополнительные барьеры для успешного обучения.

Неуверенность в собственных перспективах и возможности превзойти родителей указывает на ограниченность жизненных ожиданий и необходимость работы с самооценкой и формированием позитивных целей. Важно отметить, что некоторые дети все же проявляют интерес к знаниям и стремление к успеху, что может стать основой для развития мотивации.

Для улучшения ситуации требуется комплексный подход, включающий поддержку семьи, развитие внутренней мотивации, создание благоприятной учебной среды и индивидуальную работу с каждым ребенком. Педагогам и социальным работникам следует уделять внимание эмоциональному состоянию детей, укреплению их уверенности и формированию позитивного отношения к учебе.

Также необходимо развивать навыки саморегуляции и целеполагания, чтобы дети могли самостоятельно управлять своим учебным процессом. Вовлечение родителей в образовательную деятельность и повышение их

компетентности в вопросах поддержки детей могут значительно повысить эффективность обучения.

Важным направлением является создание условий для позитивного общения и взаимодействия между детьми, педагогами и семьями, что способствует укреплению мотивации и улучшению учебных результатов. Использование игровых и интерактивных методов обучения поможет сделать процесс более привлекательным и интересным для детей.

Необходимо принятие мер по повышению интереса к учебе, укреплению связи между школой и семьей, а также формированию у детей уверенности в своих силах и возможностях. Требуется дальнейшее изучение причин такого отношения к учебе и разработка эффективных стратегий для улучшения ситуации. Важно обратить внимание на эмоциональное состояние учеников и создать поддерживающую образовательную среду.

Таким образом, гипотеза исследования доказана в полном объеме. Для дальнейшей разработки темы рекомендуется углубиться в сравнительный анализ эффективности методов коррекции учебной мотивации детей из функциональных семей.

#### Литература:

1. Джудамишева Б. К. Дисфункциональная семья как фактор девиации подростка // Проблемы науки. — 2020. — № 9 (57). — С. 87–90.
2. Дуброва Е. Ю. Молодые люди из дисфункциональных семей и возможности, которые предоставляет киберпространство / В сборнике: Человек и общество в современном киберпространстве. Материалы III Международной научной конференции молодых ученых. — Москва, 2024. — С. 102–105.
3. Трушкина О. Ю. Дисфункциональная семья: сущность понятия и психологические последствия для ребенка / В сборнике: Актуальные проблемы психологии и педагогики. сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. — Санкт-Петербург, 2024. — С. 172–174.

## Женщина как объект мужских манипуляций в виртуальной среде: кибербуллинг, киберсталкинг

Дзаболова Анастасия Сергеевна, студент магистратуры  
Московский городской педагогический университет

*В статье рассматривается феномен женской уязвимости и женщина как объект мужских манипуляций в виртуальной среде, с акцентом на такие формы насилия, как кибербуллинг и киберсталкинг.*

*На основе анализа современных зарубежных исследований и собственных эмпирических данных демонстрируется, что женщины чаще становятся объектами психологически травмирующего онлайн-контента и проявляют более выраженную эмоциональную реакцию на виртуальное насилие по сравнению с мужчинами.*

*Особое внимание уделяется гендерной специфике виктимизации, а также влиянию проблемного использования социальных сетей на риск вовлеченности в токсичные цифровые взаимодействия.*

*Результаты анонимного онлайн-опроса среди женщин в возрасте 18–35 лет выявили корреляцию между высоким уровнем проблемной интернет-активности, сниженным уровнем эмоциональной регуляции и уязвимостью к кибербуллингу и киберсталкингу.*

*Делается вывод о необходимости совершенствования профилактических программ, направленных на повышение цифровой грамотности женщин и развитие эффективных стратегий онлайн-самозащиты, что позволит минимизировать риски виктимизации в условиях стремительно развивающейся цифровой среды.*

**Ключевые слова:** женщина, виртуальная среда, мужские манипуляции, кибербуллинг, киберсталкинг, виктимизация, цифровая грамотность, социальные сети, онлайн-насилие, психологическая защита.

## A woman as an object of male manipulation in a virtual environment: cyberbullying, cyberstalking

Dzabolova Anastasiya Sergeevna, student master's degree  
Moscow City Pedagogical University

*The article examines the phenomenon of female vulnerability as a object of male manipulation in a virtual environment, with an emphasis on such forms of violence as cyberbullying and cyberstalking. Based on the analysis of modern foreign studies and our own empirical data, it is demonstrated that women are more likely to become objects of psychologically traumatic online content and show a more pronounced emotional reaction to virtual violence compared to men. Special attention is paid to the gender specifics of victimization, as well as the impact of problematic use of social networks on the risk of involvement in toxic digital interactions. The results of an anonymous online survey among women aged 18–35 revealed a correlation between a high level of problematic Internet activity, a reduced level of emotional regulation, and vulnerability to cyberbullying and cyberstalking. It is concluded that it is necessary to improve preventive programs aimed at increasing women's digital literacy and developing effective online self-defense strategies, which will minimize the risks of victimization in a rapidly developing digital environment.*

**Keywords:** woman, virtual environment, male manipulation, cyberbullying, cyberstalking, victimization, digital literacy, social networks, online violence, psychological protection.

В современную эпоху стремительного развития цифровых технологий всё большую актуальность приобретает проблема насилия в виртуальной среде. Женщины, активно осваивающие новые коммуникационные платформы и социальные сети, оказываются особенно уязвимыми перед лицом различных форм насилия, опосредованных интернетом. К числу наиболее распространённых и опасных проявлений этого феномена относятся кибербуллинг — систематическая травля с использованием электронных средств, а также киберсталкинг, заключающийся в преследовании и запугивании посредством цифровых коммуникаций.

Так, исследование компании Ofcom (Великобритания), которое состоялось в 2023 году, представляет подробные количественные данные, подтверждающие специфику виктимизации и восприимчивости женщин к различным формам агрессии в виртуальной среде. Согласно результатам опроса, женщины проводят в интернете больше времени, чем мужчины: в среднем 4 часа 11 минут в день против 3 часов 46 минут соответственно. Однако это не отражается на ощущении защищённости — только 64 % женщин уверены в своей безопасности в сети (у мужчин этот показатель достигает 73 %). Лишь 63 % женщин согласны с утверждением, что преимущества пребывания онлайн перевешивают связанные с этим риски, тогда как среди мужчин этот показатель составляет 71 %.

Особое внимание в отчёте уделяется формам негативного онлайн-опыта. В течение последних четырёх недель 9 % женщин видели или подвергались воздействию контента, связанного с негативным образом тела, расстройствами пищевого поведения (для мужчин — только 6 %). Жёноненавистнический контент отмечают 9 % женщин против 7 % мужчин, а с темами членовредительства и суицида сталкивались 4 % женщин при 2 % у мужчин. Муж-

чины при этом чаще сообщают о контакте с мошенничеством (30 % против 25 %), дезинформацией (25 % против 19 %) и насильственным контентом (11 % против 7 %).

Несмотря на то, что мужчины в целом чуть чаще сталкиваются с потенциально опасным поведением или контентом в онлайн (64 % против 60 % женщин), женщины намного чаще испытывают эмоциональное неблагополучие и стресс вследствие вредоносного контента. Так, 43 % женщин отметили сильное беспокойство или обиду из-за встреченного негативного контента, у мужчин этот показатель составляет 33 %. Оскорбительный, дискриминационный контент особенно тревожит 85 % женщин (у мужчин — 70 %), а троллинг — 60 % женщин против 25 % мужчин.

Женщины реже мужчин чувствуют себя способными выражать мнение в интернете (42 % против 48 %) и ощущают большую утрату аутентичности онлайн (33 % женщин против 39 % мужчин). Для женщин из этнических меньшинств угроза ещё выше: о вредном опыте сообщают 52 % против 42 % белых женщин, хотя потенциальный онлайн-вред испытали 67 % респондентов из числа меньшинств против 61 % белых женщин.

Ещё более тревожные данные зафиксированы среди молодых женщин: в группе 18–34 года 23 % не согласны с утверждением, что пребывание в интернете позитивно сказывается на их психическом здоровье (у мужчин лишь 12 %). Среди чёрных женщин этот показатель также высок — 23 %, у белых 16 %, у азиатских женщин 12 %.

Подавляющее большинство женщин (56 %) поддерживают ужесточение мер онлайн-безопасности (у мужчин 43 %) и рассматривают защиту пользователей как приоритетную задачу для технологических компаний (44 % против 33 %).

Таким образом, статистика Ofcom демонстрирует, что женская аудитория не только чаще сталкивается с психо-



логически травмирующим контентом, но и сильнее реагирует на него, испытывая стресс, тревожность и чувство небезопасности в онлайн-пространстве. Эти данные подтверждают, что виктимизация женщин в интернете имеет выраженную гендерную специфику и обусловлена как технологическими, так и социально-культурными факторами.

В рамках проведения эмпирического анализа проблем женской уязвимости к мужским манипуляциям в виртуальной среде — с акцентом на феномены кибербуллинга и киберсталкинга — был осуществлён анонимный онлайн-опрос, в котором приняли участие 50 женщин в возрасте от 18 до 35 лет. В качестве инструментария использовались три апробированные шкалы: шкала проблемного использования социальных сетей, шкала незащищённости от кибербуллинга (НК-22) и шкала кибервиктимизации. Применение этих шкал позволило комплексно оценить специфику интернет-поведения, субъективные и объективные риски виртуального насилия, а также сформировать группы респонденток по степени выраженности уязвимости.

Далее опишем принципы используемых шкал. Шкала проблемного использования социальных сетей нацелена на выявление признаков деструктивного формирования интернет-привязанности, проблем с управлением эмоциями, когнитивной фиксации, компульсивности и негативных последствий использования цифровых платформ. Высокие показатели по данной шкале потенциально сопряжены с повышенным риском быть подвержёнными манипуляциям и насилию в сети.

Шкала незащищённости от кибербуллинга (НК-22) оценивает уровень субъективной уязвимости к онлайн-агрессии, отражает личную чувствительность к риску травли, преследования и других форм виртуального давления.

Шкала кибервиктимизации используется для диагностики частоты и тяжести негативного интернет-опыта, в том числе случаев кибербуллинга и киберсталкинга, а также для анализа защитных и провоцирующих поведенческих стратегий.

Полученные данные по шкале проблемного использования социальных сетей показали, что 19 из 50 респонденток (38 %) продемонстрировали “позитивные” результаты (общий балл  $\leq 60$ ): у них не выявлено признаков выраженного проблемного интернет-поведения. 62 % ( $n=31$ ) участниц набрали  $> 60$  баллов и отнесены к группе риска по формированию проблемной зависимости от социальных сетей и затруднённой эмоциональной регуляции.

Распределение по шкале НК-22 было следующим: 22 респондента (44 %) оказались с низким уровнем незащищённости (6–17 баллов; участники № 29–50), остальные 28 (56 %) — с высоким уровнем незащищённости (18 баллов и выше; участники № 1–28). Это позволяет констатировать, что более половины молодых женщин обладают сниженной устойчивостью к угрозе кибербуллинга.

Шкала кибервиктимизации продемонстрировала значительную вариативность признаков виктимизации, цифровой погружённости и использования стратегий самозащиты. Высшие значения по опыту кибервиктимизации (от

84 до 108 баллов) наблюдаются преимущественно среди респонденток с параллельно высокими показателями проблемного использования соцсетей и незащищённости по НК-22, что подчеркивает существование перекрёстных рисков.

Перекрёстный анализ показывает, что среди женщин с выраженным проблемным использованием социальных сетей преобладает высокий уровень незащищённости от кибербуллинга и большой риск становиться жертвами онлайн-насилия. Напротив, низкие показатели по шкале проблемного использования соотносятся с более низкой незащищённостью и редким негативным опытом виртуальной виктимизации.

Обнаружена следующая тенденция: женщины, активно ориентированные на онлайн-общение, с выраженной когнитивной вовлечённостью и компульсивностью (высокие баллы в соответствующих шкальных подкатегориях), чаще демонстрируют уязвимость к мужским манипуляциям, становятся объектом киберсталкинга и травли. Это подтверждается пересечением высоких суммарных баллов по трём шкалам.

Анализ полученных данных свидетельствует: цифровая социализация современных женщин сопряжена не только с расширением возможностей для коммуникации и самовыражения, но и с высоким уровнем психологических и социокультурных рисков, обусловленных цифровыми манипуляциями со стороны мужчин. Деструктивные практики виртуального давления, такие как кибербуллинг и киберсталкинг, приобретают особо опасный характер в отношении женщин, обладающих проблемной интернет-зависимостью, сниженной эмоциональной регуляцией и недостаточно выраженными стратегиями психической и цифровой самозащиты.

В целом, 62 % опрошенных демонстрируют признаки риска проблемного использования соцсетей, а 56 % — повышенный уровень незащищённости от кибербуллинга, что свидетельствует о масштабности и выраженности данного социально-психологического явления. Женщины с низкой цифровой грамотностью и без сформированных стратегий защиты чаще становятся объектами виртуальных манипуляций и насилия, оказываются вовлечёнными в порочный круг онлайн-виктимизации.

Проведённое исследование подтверждает, что большинство молодых женщин в современной цифровой среде подвержены рискам кибербуллинга, киберсталкинга и других форм мужских онлайн-манипуляций. Основными факторами риска выступают проблемное использование соцсетей, недостаточный уровень саморегуляции и низкая психологическая защищённость. Проблема особенно выражена среди тех, кто проявляет склонность к виртуальной компульсивности и имеет негативный опыт онлайн-коммуникации.

Следовательно, необходимо развивать программы профилактики виктимного онлайн-поведения, формировать у женщин цифровую грамотность, обучать стратегиям психологической защиты и критическому отношению к собственной онлайн-активности.

## Литература:

1. Д. В. Жмуров. Кибервиктимология. Методы и метрика // Baikal Research Journal, 2022. № 1
2. Н. А. Сирота, Д. В. Московченко, В. М. Ялтонский, А. В. Ялтонская. Разработка русскоязычной версии опросника проблемного использования социальных сетей // Консультативная психология и психотерапия, 2018. № 3
3. В. П. Шейнов. Опросник «Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга»: разработка и предварительная валидизация // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика, 2020. № 3
4. Ofcom. «Ofcom urges tech firms to keep women safer online» [Электронный ресурс] // Ofcom. — 2022 г. URL: <https://www.ofcom.org.uk/online-safety/online-abuse/ofcom-urges-tech-firms-to-keep-women-safer-online> (дата обращения: 03.04.2025).

## Практика арт-терапии в работе с пожилыми людьми

Капридова Елена Александровна, педагог-психолог

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 11» г. Сергиев Посад (Московская область)

*В статье автор делится опытом применения арт-терапии в работе с пожилыми людьми.*

**Ключевые слова:** арт-терапия, творчество, самовыражение, геронтологическая практика, психологическая адаптация, эмоциональное благополучие, психическое здоровье.

Арт-терапия — метод, связанный с активизацией психических ресурсов человека через творческое самовыражение. Он позволяет не только развивать творческие способности, но и способствует социальной адаптации и психическому благополучию. [1, с.8]. Арт-терапия становится всё более популярным направлением в работе с различными возрастными категориями, в том числе с пожилыми людьми. При использовании арт-терапевтических методов у представителей старшего поколения происходит гармонизация психофизического самочувствия, повышается уровень самовосприятия, создаются условия для осмысления жизненного опыта. [4, с.97]

Исследователи отмечают, что для пожилых людей характерны не только деструктивные процессы, такие как ослабление здоровья, снижение когнитивных функций, но и конструктивные процессы, такие как образование целостной жизненной концепции через дальнейшую интеграцию личностных структур и перехода на новый виток развития. [4, с.98]

В этой статье мы рассмотрим опыт проведения арт-терапевтических занятий в рамках работы клуба «Активное долголетие», функционирующего на базе Центральной библиотеки им. В. В. Розанова г.Сергиева Посада. Работа велась в формате тематической открытой группы, встречи которой проходили с октября 2024 по апрель 2025 г.

Соприкосновение с образами искусства оказывает глубокое воздействие на психику человека. Знакомство с творчеством отечественных и зарубежных художников, получение эстетического удовлетворения является одним из способов достижения психической целостности и сохранения душевного здоровья. Дж. Хиллман считает, что художники являются лучшим при-

мером того, как страдание может трансформироваться через творческое воображение в позитивные переживания. [2, с.106]

Взаимодействие с произведениями искусства способствует не только развитию эстетического восприятия, но и улучшению эмоционального состояния, снижению уровня стресса. Арт-терапия использует этот потенциал для достижения терапевтических целей, помогая людям различных возрастных групп, включая пожилых, преодолевать психологические трудности и улучшать качество жизни. Арт-практики включают тактильное взаимодействие с разнообразными материалами, цветами, формами, линиями и объемами, позволяют не только осознать и почувствовать свое физическое тело, но и получить дополнительные средства самовыражения.

Арт-терапия играет важную роль в жизни пожилых людей, укрепляя следующие сферы жизни:

**1. Эмоциональное благополучие:** занятия с изобразительными материалами помогают пожилым людям справляться с эмоциональными трудностями, тревогой, депрессией. Творческий процесс способствует самовыражению и улучшению настроения.

**2. Когнитивное здоровье:** арт-терапия стимулирует умственные способности, улучшая память и концентрацию внимания. Это особенно важно в пожилом возрасте, когда когнитивные функции ослабевают.

**3. Социальная активность:** участие в групповых занятиях способствует социальной интеграции и помогает бороться с чувством одиночества. Общение с другими людьми в процессе творчества укрепляет социальные связи.

**4. Физическое здоровье:** многие виды арт-терапии, такие как рисование, создание коллажей, требуют вклю-

чения мелкой моторики, стимулируют физическую активность, укрепляют межполушарные связи и координацию движений.

**5. Самооценка и уверенность:** успехи в творчестве повышают самооценку и уверенность в себе. Пожилые люди могут почувствовать себя более компетентными, успешными, что положительно сказывается на их общем состоянии.

**6. Релаксация и управление стрессом:** творческая деятельность действует как медитативный процесс, помогая расслабиться и снизить уровень стресса. Это важно для поддержания общего состояния здоровья и благополучия.

**7. Развитие новых навыков:** занятия искусством, работа с разнообразными материалами дают новый опыт творческого самовыражения.

Зарубежные исследования также подтверждают эффективность арт-терапии для улучшения психоэмоционального состояния и социальной активности пожилых людей. [1, с.177–201]

В основу цикла занятий легла метафора путешествия: символическое путешествие по миру (через знакомство с творчеством различных художников) и в свой внутренний мир (через творческий опыт, получаемый в процессе различных арт-упражнений). Каждое занятие имело следующую структуру:

— Введение: краткое знакомство с темой занятия, объяснение целей и задач.

— Изучение работ художников: просмотр репродукций, обсуждение работ известных художников, анализ их стилей и техник. Это помогало участникам лучше понять различные художественные направления, вдохновиться для собственного творчества.

— Практическая часть: участники делали работы с использованием различных материалов (гуашь, акварель, пастель, маркеры), создавали коллажи из различных материалов, пробовали писать синквейны и хокку.

— Обсуждение и рефлексия: обмен впечатлениями, обсуждение созданных работ, анализ эмоций и ощущений, которые возникли в процессе творчества.



Рис. 1, 2. Создание творческих работ на занятиях по арт-терапии

На первых встречах участники немного робели, были ограничены собственными убеждениями о «неспособности» рисовать, привычным отношением к изобразительной деятельности как созданию некоего продукта «по образцу». Постепенно творческая активность в группе росла, участники расширяли свои представления о материалах, возможностях их использования, свободнее экспериментировали с ними. Совместное творчество, включение игровых моментов в арт-практики, использование музыкального сопровождения помогало создавать непринужденную атмосферу занятий, а также стало основой для объединения, сплочения участников. В своих работах участники группы отражали не только актуальное состояние, проблематику обыденной жизни, но и затра-

гивали темы экзистенциального характера, прикасались к постижению собственного бытия, мира и человеческой природы, осмыслению жизненного пути. Обмен впечатлениями помогал участникам отреагировать свои эмоции и полученный опыт. Участники отметили, что занятия были им интересны, доставили положительные эмоции, раздвинули границы творческого и изобразительного опыта.

Таким образом, арт-терапия предоставляет пожилым людям дополнительные возможности для самореализации, поддержки физического, эмоционального и когнитивного здоровья, способствует поддержанию интереса к жизни и формированию положительного настроения с помощью творчества.



## Литература:

1. Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. — СПб.: Питер, 2001.
2. Копытин А. И. Арт-терапия женских проблем / Под ред. Копытина А. И. — М.: Когито-Центр, 2010.
3. Копытин А. И. Современная клиническая арт-терапия. Учебное пособие — М.: Когито-Центр, 2015.
4. Наумова В. А., Глозман Ж. М. Арт-терапия как эффективный метод целенаправленной фасилитации конструктивного развития личности в пожилом и старческом возрасте. — Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2013. № 1, с.97–110.

## Феномен Темной триады в самооценке и формировании лидерских качеств у молодых людей

Максимова Екатерина Максимовна, студент

Научный руководитель: Никольская Анастасия Всеволодовна, кандидат психологических наук, доцент  
Российский государственный университет имени Косыгина А. Н. (Технологии. Дизайн. Искусство) (г. Москва)}}}

*В статье автор исследует влияние черт Темной триады на формирование лидерских качеств у молодых людей.*

**Ключевые слова:** темная триада, самооценка, лидерство, макиавеллизм, неклиническая психопатия, неклинический нарциссизм.

В современном обществе как никогда актуален феномен лидерства — лидерство является одним из ключевых ресурсов эффективного достижения групповых целей, продвижения инноваций и роста экономики. Определение и развитие лидерских качеств у молодых людей в условиях вызовов современного мира является приоритетной задачей не только в образовательном процессе, но и на уровне работы с персоналом. Современная экономическая ситуация в России требует активных и инициативных людей, способных своим примером продвигать инновации, принимать ответственные решения, брать на себя оправданные риски. В современных условиях постоянного совершенствования во всех сферах экономики нашей страны особенно актуальным становится анализ личностно-профессионального потенциала: анализ лидерского потенциала, не только менеджмента, но и рядовых специалистов в различных областях экономики.

Феномен Темной триады, в том числе взаимосвязь черт Темной триады и лидерства, в своих работах изучают зарубежные и отечественные исследователи С. Д. Харт, Р. Д. Хаэр, А. Форт, Дж. Ле Бретон, Дж. МакХоски, Е. М. Гримальди, Л. К. Шивердекер, М. Маккоби, Д. Спурк, А. Хирши, А. Келлер, К. Бодди, М. С. Егорова, М. А. Ситникова, О. В. Паршикова, Д. Н. Симонян, Т. В. Волкодав. Из работ отечественных авторов — исследователей феномена Темной триады особо можно выделить работы М. С. Егоровой и М. А. Ситниковой — в своём исследовании «Темная триада» [1] авторы детально рассматривают содержание и структуру неклинического нарциссизма, макиавеллизма и неклинической психопатии, место Темной

триады в структуре базовых черт личности и представление о ядре этого явления и чертах — кандидатах на роль характеристики, обуславливающей связи между составляющими Темной триады.

Стремление к лидерству у молодых людей может быть обусловлено различными причинами и психологическими особенностями личности, в ряду которых можно выделить как условно позитивные факторы, так и условно негативные — в том числе психологические черты Темной триады, понятие о которой («Темная триада личностных черт») ввели в дифференциальную психологию в 2002 году канадские исследователи из Университета Британской Колумбии Д. Полхус и К. Уильямс [8]. Также стоит отметить, что адекватная оценка своих лидерских качеств (самовосприятие себя как лидера) является ключевым фактором успеха молодого человека в профессиональном и личностном развитии, а дефицит лидерских качеств у молодых людей — будущих специалистов в различных областях экономики, несомненно являющихся кадровым ресурсом общества, негативно отражается на возможностях роста экономики страны и конкурентоспособности.

Темной триадой в психологии называют группу, включающую три субклинические (доклинические) личностные черты: макиавеллизм, неклинический нарциссизм и неклиническую психопатию, которые никак не связаны с психопатологией. Понятие «Темная триада» возникло как попытка акцентировать содержательное сходство этих черт — определить комплекс этих черт как трёхфакторную структуру, не сводящуюся к одному общему фактору.



Симптокомплекс «Темная триада» попал под пристальное внимание исследователей в начале нашего столетия, но еще в конце девяностых годов XX века американские исследователи Дж. В. МакХоски, В. Ворзель и С. Сьярто [7] заявили о том, что маккиавелизм, нарциссизм и психопатия взаимосвязаны. Действительно, изучая феномен Темной триады, исследователи пришли к выводу, что «темные черты» имеют общий фактор-ядро, который можно обозначить как «манипуляция-бессердечие» [5], связанный, в свою очередь, с индексом агрессии [6].

Дадим краткую характеристику черт Темной триады:

«Макиавеллизм» — склонность человека манипулировать другими людьми в межличностных отношениях. Речь идет о таких ситуациях, когда субъект скрывает свои подлинные намерения и с помощью различных манипулятивных тактик добивается того, чтобы партнер, сам того не осознавая, изменил свои первоначальные цели. Макиавеллизм отражает крайне эгоистичную ориентацию человека, который ради достижения своей цели готов использовать любые средства — обман, манипулирование, эксплуатацию. Своё название макиавеллизм получил в работе Ричарда Кристи [2]. Целью исследования Кристи был контент-анализ трактата Никколо Макиавелли «Государь», в котором итальянский политик времен правления династии Медичи — самого, по мнению историков, беспринципного и жестокого венецианского клана, описывает как нужно устанавливать и поддерживать единоличную власть, отвергая морально-этические принципы, по его мнению, ограничивающие свободу действий политика.

«Неклинический нарциссизм» — свойство личности, связанное со значительной переоценкой собственных достоинств и ожиданиями необыкновенных успехов, признания, восхищения и поклонения. Носители этого свойства стремятся быть в центре внимания и одновременно избегают ситуаций оценивания.

«Неклиническая психопатия» — личностная черта, связанная с такими проявлениями как эгоцентризм, эгоизм, отсутствие эмпатии, чувства вины и раскаяния. Психопатия предполагает отсутствие долговременной привязанности к людям, принципам и целям, импульсивное, безответственное поведение и тенденцию к несоблюдению общественных норм [3].

Долгие годы идеализированный образ лидера, ведущего за собой массы, и мотивированного исключительно энтузиазмом и благими целями являлся предметом большинства исследований позитивных моделей лидерства. Такая тенденция была обусловлена тем, что видение харизматического лидера как модели для подражания формировалась на примерах известных личностей, сделавших очень много для человечества и истории, чаще всего известных религиозных и политических деятелей, применявших свои лидерские качества на благо общества.

Отдельной темой исследований в конце XX века стали исследования феномена лидерства в бизнесе. Наряду с по-

ложительными этическими концепциями лидерства исследователи признали существование лидеров с чертами Темной триады. Именно тогда возник вопрос: «Такие ли белые и пушистые современные лидеры?» Или современными лидерами руководят не только альтруистические мотивы, а они могут использовать свою харизматичность в реализации собственных эгоистических целей и мотивом установки на лидерство является не любовь к человечеству и стремление сделать этот мир лучше, а реализация собственных амбиций и стремление к власти, которой можно злоупотребить? Харизматический лидер, обладающий набором черт Темной триады, «ворвался» в нашу действительность, заявляя о своем прочном положении, и этот факт потребовал от современных психологов признать существование «темного лидерства» и заняться его изучением. Невозможно не признать, что в современном мире у молодёжи образ «светлого лидера» сдаёт свои позиции и, зачастую, уступает позиции «темным лидерам», которых молодые люди всё чаще берут за образец. Данная тенденция обусловлена западной пропагандой, умело воздействующей на неустоявшуюся психику юношей и девушек, стремящихся «красиво» жить и равняющихся на «успешный успех» представителей Темной триады. Еще один парадокс современной ситуации с лидерством: очень многие молодые люди хотят быть лидерами, мнят себя лидерами, пытаются быть лидерами, но истинных лидеров, способных эффективно управлять и вести за собой массы к прогрессу, среди них единицы.

Невозможно не признать, что импульсивный и эгоистичный «темный лидер» во многом также эффективен и успешен, как лидеры с высоко социализированными мотивами, действующие не только в своих интересах, но, в основном, в интересах других людей, и обладает не только сугубо отрицательными характеристиками, но и сильными сторонами, например, такими, как уверенность в себе и целеустремленность.

К сожалению, «очарование порока», которое транслируется из разных источников в мозг современных молодых людей, делает своё грязное дело: в настоящее время наблюдается тенденция оправдания межличностного взаимодействия с позиции манипулирования и принуждения, для многих перестали быть негативными эгоизм, отсутствие эмпатии, лицемерие и двуличие. Более того, эти «замечательные» качества возводятся в ранг преимущества с позиции лидерского потенциала. Самооценка (самовосприятие) своих лидерских качеств среди молодых людей всё чаще зиждется на позициях нарциссизма — некоторые молодые люди предпочитают считать себя не только умными и красивыми, но и лучше других по всем статьям и достойными самых высоких высот и самого «успешного успеха». Такая позиция не только не этична, но и опасна, так как этим пользуются более взрослые и опытные представители Темной триады — мошенники, играющие на слабостях нарциссов.

Воздействие черт Темной триады на формирование лидерских качеств у молодых людей в современном мире

достаточно велико. Для того, чтобы у молодого человека сформировалось правильное представление о своем лидерском потенциале и для того, чтобы этот потенциал развивать и применять, молодому человеку нужны образцы — не столько для подражания, сколько для самоопределения своей роли лидера в этом мире. К сожалению, стремление к изучению истории нашей Родины, мирового наследия и желание брать за образец истинных позитивных лидеров у молодых людей сейчас намного ниже, чем было у их сверстников, например, во второй половине прошлого века. Наоборот, за образец часто берутся не реальные личности, ярко проявившие свои лидерские качества на благо общества, а, порой, антигерои и популярные персонажи блокбастеров, обладающие набором черт темной триады [4].

Рассматривая феномен Темной триады в самооценке и формировании лидерских качеств у молодых людей важно отметить необходимость коррекции современ-

ного образа успешного лидера, идущего «по головам» на встречу «успешному успеху», который искусственно насаждается извне нашей молодёжи. В настоящий момент среди молодых людей наблюдается тенденция замещения истинных человеческих ценностей наносными, сугубо материальными, меркантильными интересами, которые зиждятся на качествах Темной триады — жажде безграничной власти, финансового благополучия любой ценой, достижения успеха без оглядки на морально-этические принципы и применяя манипулирование, принуждение, коррупцию.

На сегодняшний день одной из основных задач для общества и Государства является недопущение захвата лидерами — носителями черт Темной триады ключевых позиций во всех областях экономики и общественной жизни и воспитание лидерских качеств молодых людей в лучших традициях нашей страны: эмпатии, доброжелательности, добросовестности, взаимовыручки.

#### Литература:

1. Егорова М. С., Ситникова М. А. Темная триада // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 38. С. 12. [Электронный ресурс] URL: <https://psystudy.ru/num/article/view/580/686> (дата обращения: 30.04.2025).
2. Christie R., Geis F. L., Festinger L. Schachter. S. 1970. Studies in Machiavellianism. Academic Press, pp: 420.
3. Hart S. D., Hare R. D., Forth A. E. Psychopathy as a risk marker for violence: Development and validation of a screening version of the Revised Psychopathy Checklist. In J. Monahan, & H. J. Steadman (Eds.), Violence and mental disorder: Developments in risk assessment. Chicago: University of Chicago Press. 1994, pp: 81–99.
4. Jonason P. K., Li N. P., Teicher E. A. (2010). Who is James Bond? The dark triad as an agent social style. Individual Differences Research, 8, pp:111–120.
5. Jones, D. N., & Figueredo, A. J. (2013). The core of darkness: Uncovering the heart of the Dark Triad. European Journal of Personality, 27(6), pp: 521–531.
6. Jones, D. N., & Neria, A. L. (2015). The Dark Triad and dispositional aggression. Personality and Individual Differences, 86, pp: 360–364.
7. McHoskey J. W., Worzel W., Szyarto C. Machiavellianism and psychopathy // Journal of Personality and Social Psychology. — 1998. — Vol. 74, Is. 1. — pp: 192–210.
8. Paulhus D. L., Williams K. M. The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. Journal of Research in Personality, 2002, 36, 6(6), pp: 556–563.

## Исследование факторов профессионального выгорания в педагогической деятельности

Кузнецова Ольга Викторовна, студент

Научный руководитель: Мальцева Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент

Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета

*Статья посвящена исследованию феномена профессионального выгорания у педагогов. Рассматриваются ключевые личностные и организационные факторы, способствующие формированию выгорания, а также их взаимосвязь с показателями саморегуляции, удовлетворенности трудом и стрессоустойчивости. Представлены результаты эмпирического исследования, включающего диагностику и реализацию программы преодоления профессионального выгорания у педагогов. Выявлены особенности проявления выгорания на разных стадиях и эффективность психокоррекционного вмешательства в зависимости от степени выраженности симптомов. Сделаны выводы о целесообразности раннего вмешательства и необходимости комплексного подхода к преодолению профессионального выгорания в образовательной среде.*

**Ключевые слова:** профессиональное выгорание, педагоги, стрессоустойчивость, саморегуляция, удовлетворенность трудом, психокоррекция, формирующий эксперимент.

Педагогическая деятельность традиционно считается одной из самых эмоционально и психологически напряженных. Постоянное взаимодействие с обучающимися и их родителями, высокая степень ответственности, необходимость быстрой адаптации к меняющимся требованиям образовательной среды и нередко недостаточная поддержка со стороны администрации и коллег создают устойчивую зону профессионального риска. Одним из наиболее распространенных последствий длительного профессионального напряжения выступает синдром эмоционального и профессионального выгорания.

Актуальность изучения данного феномена обусловлена не только ростом числа педагогов, испытывающих признаки выгорания, но и его негативными последствиями: снижением качества профессиональной деятельности, утратой мотивации, ухудшением психоэмоционального состояния и риском профессиональной деформации. В условиях отсутствия системной профилактики и психологической поддержки выгорание нередко принимает хронический характер, осложняя не только профессиональную, но и личностную сферу жизни специалиста.

Несмотря на достаточно широкое распространение термина «выгорание» в психолого-педагогической литературе, на практике до сих пор наблюдается дефицит эффективных профилактических и коррекционных программ, ориентированных на работу с педагогами на разных стадиях формирования синдрома. Это подчеркивает необходимость комплексного подхода, включающего как теоретическое осмысление проблемы, так и эмпирическую проверку эффективности психопрофилактических мероприятий.

Настоящее исследование направлено на анализ структуры и выраженности профессионального выгорания у педагогов, выявление его взаимосвязей с личностно-регуляторными и мотивационными характеристиками, а также на оценку эффективности реализованной про-

граммы профилактики, проведенной в рамках формирующего эксперимента.

Профессиональное выгорание представляет собой комплексное психоэмоциональное состояние, возникающее в результате хронического профессионального стресса и характеризующееся снижением личной и профессиональной эффективности, эмоциональным истощением и утратой интереса к работе. Термин был впервые введен Х. Фрейденбергером [5], а его структурная модель получила развитие в работах К. Маслач и С. Джексона [5], которые выделили три ключевых компонента выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений. В отечественной психологии значительный вклад в разработку проблемы внесли Н. Е. Водопьянова, В. В. Бойко, Е. И. Рогов и другие исследователи [1].

Среди причин, способствующих развитию выгорания, выделяются как внешние (организационно-ролевые конфликты, перегрузка, дефицит ресурсов), так и внутренние (мотивационная неудовлетворенность, особенности характера, недостаточный уровень саморегуляции и стрессоустойчивости). Исследования показывают, что выгорание тесно связано с профессиональной мотивацией: преобладание внешних мотивационных установок (например, ориентированных на стабильность и доход) при недостатке внутренней мотивации (интерес к деятельности, чувство профессионального смысла) повышает риск развития выгорания [7].

Особую роль в устойчивости к выгоранию играет способность к саморегуляции поведения, включающая планирование, программирование действий, оценку результатов, гибкость и самостоятельность [2]. Низкий уровень регуляторных навыков значительно снижает способность справляться с профессиональным стрессом, особенно в условиях дефицита поддержки и высокой социальной ответственности.

Немаловажным фактором является уровень удовлетворенности трудом. Согласно данным А. В. Батаршева,

субъективная удовлетворенность профессиональной деятельностью зависит не только от объективных условий труда, но и от личностных установок, профессиональных притязаний и восприятия значимости своей работы. Исследования показывают, что низкий уровень удовлетворенности трудом коррелирует с эмоциональным истощением и снижением интереса к профессии [6].

Таким образом, теоретический анализ проблемы позволяет заключить, что профессиональное выгорание педагогов является результатом сложного взаимодействия внешних условий профессиональной среды и внутренних личностных особенностей. Эффективная профилактика возможна при комплексном подходе, ориентированном на развитие личностных ресурсов, осознанности и способности к саморегуляции. Эти положения легли в основу эмпирического исследования, результаты которого представлены ниже.

Для диагностики уровня профессионального выгорания и сопутствующих личностных характеристик педагогов была использована батарея валидных психодиагностических методик, направленных на комплексное изучение эмоционального состояния, регуляторных способностей и профессиональной удовлетворенности: методика диагностики профессионального выгорания В. В. Бойко; опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова); анкета «Прогноз-2»; методика «Интегральная удовлетворенность трудом» (А. В. Батаршев). Данные методики обеспечили возможность всестороннего анализа состояния педагогов, выделения групп по степени выраженности выгорания и проведения оценки эффективности реализованной профилактической программы.

В исследовании приняли участие 60 педагогов общеобразовательных организаций, имеющих стаж работы не менее двух лет. На основе результатов диагностики по методике В. В. Бойко все участники были распределены на четыре группы в зависимости от степени выраженности профессионального выгорания.

Группа 1 — участники без выраженных признаков выгорания ( $n = 10$ ).

Группа 2 — участники с одной выраженной фазой выгорания ( $n = 20$ ).

Группа 3 — участники с двумя выраженными фазами (напряжение и резистенция) ( $n = 18$ ).

Группа 4 — участники с тремя выраженными фазами (напряжение, резистенция и истощение) ( $n = 12$ ).

Для изучения эффективности профилактической программы каждая группа (кроме первой) была разделена на контрольную и экспериментальную подгруппы. Участники экспериментальных подгрупп проходили комплексное психокоррекционное вмешательство, в то время как участники контрольных подгрупп не участвовали в программе.

Для статистической проверки различий между контрольными и экспериментальными подгруппами использовался U-критерий Манна — Уитни, что позволило вы-

явить достоверность изменений по ключевым шкалам диагностики. Проведенный сравнительный анализ показал, что различия между группами педагогов с разной степенью выраженности профессионального выгорания статистически достоверны по целому ряду шкал. Полученные данные подтверждают, что развитие синдрома сопровождается не только субъективным ухудшением эмоционального состояния, но и объективными изменениями в регуляторной, мотивационной и поведенческой сферах.

Так, при сравнении группы 1 (без признаков выгорания) и группы 2 (одна выраженная фаза) были зафиксированы достоверные различия по шкалам интереса к работе ( $U = 16; p \leq 0,01$ ), уровня притязаний ( $U = 41; p \leq 0,01$ ) и нервно-психической устойчивости ( $U = 18; p \leq 0,01$ ). Это свидетельствует о том, что даже на начальном этапе формирования выгорания начинают снижаться внутренние ориентиры, мотивационная вовлеченность и способность справляться с профессиональным стрессом. Различия по шкале гибкости ( $U = 34; p \leq 0,05$ ) показывают, что педагоги с начальными признаками выгорания уже демонстрируют снижение адаптивности и способности к поведенческому переключению.

Сравнение группы 1 с группой 3 (две фазы выгорания) выявило еще более выраженные отличия: по шкале удовлетворенности достижениями ( $U = 40; p \leq 0,01$ ), по шкале нервно-психической устойчивости ( $U = 10; p \leq 0,01$ ) и по уровню притязаний ( $U = 50; p \leq 0,01$ ). Эти показатели указывают на развитие состояния внутренней фрустрации, снижение профессиональной самооценки и ориентации на успех. Участники этой группы уже проявляют признаки деперсонализации и отчуждения от деятельности, при этом постепенно утрачивают способность к произвольному управлению своим состоянием.

Особенно контрастным оказалось сравнение группы 1 и группы 4 (три фазы выгорания). Здесь значимы различия по шкалам удовлетворенности условиями труда ( $U = 16; p \leq 0,01$ ), гибкости поведения ( $U = 11; p \leq 0,01$ ) и самостоятельности ( $U = 19; p \leq 0,01$ ). Эти данные свидетельствуют о глубокой дезадаптации: педагоги в состоянии полного выгорания не только эмоционально истощены, но и теряют способность к активному, инициативному, осознанному профессиональному поведению. Нарушаются базовые механизмы саморегуляции, а поведение приобретает ригидные и формализованные черты.

Дополнительный интерес представляют результаты между группами с двумя и тремя фазами выгорания. Так, между группами 2 и 3 выявлены достоверные различия по уровню притязаний ( $U = 43; p \leq 0,01$ ), интересу к работе ( $U = 36; p \leq 0,05$ ) и гибкости ( $U = 34; p \leq 0,05$ ). Эти данные указывают на прогрессирующее угасание внутренней мотивации и ослабление поведенческой пластичности при переходе от начальной к устойчивой фазе выгорания.

Сравнение группы 2 с группой 4 демонстрирует значительное ухудшение по шкале нервно-психической устой-



чивости ( $U = 20; p \leq 0,01$ ), а также по шкале оценки результатов ( $U = 27; p \leq 0,01$ ) и самооценке регуляции ( $U = 28; p \leq 0,01$ ). Это говорит о переходе к стадии, на которой нарушается не только эмоциональный фон, но и контроль над профессиональной деятельностью.

Между группами 3 и 4 статистически значимые различия зафиксированы по шкале профессиональной ответственности ( $U = 30; p \leq 0,01$ ), моделированию ( $U = 26; p \leq 0,01$ ) и уровню притязаний ( $U = 38; p \leq 0,05$ ). Эти различия свидетельствуют о переходе от формального исполнения обязанностей к состоянию внутреннего отстранения от профессии и снижению целеполагания.

Таким образом, полученные результаты демонстрируют закономерное, поэтапное ухудшение личностных и профессиональных характеристик по мере нарастания симптомов выгорания. Показатели по всем шкалам методик снижаются последовательно, начиная с интереса к работе и мотивации и заканчивая глубокой регуляторной дисфункцией. Это подчеркивает критическую важность раннего выявления признаков выгорания и дифференцированной профилактической помощи в зависимости от стадии формирования синдрома.

На заключительном этапе исследования была реализована авторская программа профилактики профессионального выгорания педагогов. Основная цель программы заключалась в снижении выраженности симптомов выгорания и укреплении личностных ресурсов, включая саморегуляцию, стрессоустойчивость и удовлетворенность профессиональной деятельностью.

Для формирующего эксперимента были отобраны участники из групп 2, 3 и 4, прошедшие полный курс занятий в рамках программы. Таким образом, экспериментальная выборка включала: 10 человек с одной выраженной фазой выгорания, 10 человек с двумя выраженными фазами, 6 человек с тремя выраженными фазами. Контрольная группа включала: 8 человек с одной выраженной фазой выгорания, 10 человек с двумя выраженными фазами, 6 человек с тремя выраженными фазами.

Программа включала 10 практико-ориентированных занятий, направленных на развитие навыков саморегуляции поведения, управление эмоциями, повышение осознанности, восстановление мотивационной вовлеченности и снижение уровня профессионального напряжения. В ходе реализации применялись методы групповой работы, упражнения на рефлекссию, релаксацию, планирование и восстановление эмоционального ресурса.

Оценка эффективности программы проводилась с использованием повторной диагностики. Для проверки статистической достоверности различий между экспериментальными и контрольными подгруппами применялся U-критерий Манна — Уитни. Результаты показали:

— в группе с одной выраженной фазой зафиксировано достоверное снижение напряжения ( $U = 10; p \leq 0,01$ ), повышение нервно-психической устойчивости ( $U = 14; p \leq$

$0,01$ ), уровня интереса к работе ( $U = 16; p \leq 0,01$ ), а также положительная динамика по регуляторным компонентам — планированию и самостоятельности ( $p \leq 0,05$ );

— в группе с двумя фазами достоверные изменения наблюдались по шкалам планирования ( $U = 14; p \leq 0,01$ ), оценки результатов ( $U = 19; p \leq 0,05$ ), моделирования и самостоятельности ( $p \leq 0,01$ ), а также произошло снижение уровня напряжения ( $U = 20; p \leq 0,05$ ), что говорит о частичном восстановлении регуляторной активности;

— в группе с тремя фазами выгорания изменения носили умеренный, но значимый характер: различия выявлены по шкалам резистенции ( $U = 6; p \leq 0,05$ ), гибкости ( $U = 4; p \leq 0,05$ ), планирования и оценки результатов ( $U = 5-6; p \leq 0,05$ ).

Полученные данные подтвердили эффективность профилактической программы при условии учета стадии выгорания. На ранних этапах вмешательство дает ярко выраженную позитивную динамику, на поздних — способствует частичному восстановлению адаптивных механизмов.

Результаты проведенного исследования подтвердили, что профессиональное выгорание у педагогов носит поэтапный, многокомпонентный характер и сопровождается системным снижением личностных, регуляторных и мотивационных ресурсов. Сравнительный анализ между группами показал, что по мере нарастания выраженности синдрома нарастают деформации в сфере саморегуляции, устойчивости к стрессу и удовлетворенности профессиональной деятельностью.

Программа, реализованная в формате формирующего эксперимента, продемонстрировала эффективность на всех стадиях выгорания, однако степень положительных изменений напрямую зависела от исходного уровня дезадаптации. На раннем этапе удалось достичь наиболее устойчивой и выраженной динамики, тогда как на поздних стадиях положительные сдвиги были частичными и требовали более глубокой работы.

Научная значимость исследования заключается в уточнении взаимосвязей между стадиями выгорания и ключевыми психологическими показателями педагогов, а также в апробации психопрофилактической программы, направленной на развитие регуляторных механизмов и восстановление профессиональной вовлеченности.

Практическая значимость работы заключается в возможности применения предложенной программы в образовательных учреждениях для раннего выявления и коррекции признаков профессионального выгорания, а также для повышения психологической устойчивости педагогов и профилактики профессиональной дезадаптации.

В дальнейшем перспективными направлениями исследования могут стать разработка индивидуализированных форм сопровождения для педагогов с высокой степенью выгорания, внедрение программ ресурсной поддержки на уровне образовательных организаций, а также изучение долгосрочной эффективности профилактических мероприятий.

## Литература:

1. Андреева, А. А. Профессионально-эмоциональное выгорание педагога как глобальная проблема образования / А. А. Андреева // Инновационная наука. — 2021. — № 11–2. — С. 85–87.
2. Брешковская, К. Ю. Особенности профилактики профессионального выгорания у педагогических работников / К. Ю. Брешковская, Н. С. Бобровникова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/21PDMN521.pdf>
3. Забурдаева, В. М. Разработка модели психолого-педагогической профилактики профессионального выгорания педагогов в условиях реабилитационного центра / В. М. Забурдаева // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития : (к 85-летию ТГПУ им. Л. Н. Толстого) : сб. материалов V Междунар. науч.-практ. конф., Тула, 18–19 окт. 2023 г. — Чебоксары : Среда, 2023. — С. 97–101.
4. Кондратюк, Н. Г. Регуляторные ресурсы увлеченности работой и преодоления профессиональных деформаций в контексте проблемы благополучия человека в рабочей среде / Н. Г. Кондратюк, В. И. Моросанова // Российский психологический журнал. — 2022. — № 1. — С. 143–157.
5. Михайлова, А. В. Профессиональные деформации и профессиональное выгорание педагогов / А. В. Михайлова, К. М. Власова // Педагогическая перспектива. — 2022. — № 2. — С. 38–44.
6. Писаревская, М. А. Профессионально-эмоциональное выгорание педагогов как проявление их эмоциональной неустойчивости / М. А. Писаревская // Научное мнение. — 2023. — № 9. — С. 97–103.
7. Эмоциональное или профессиональное выгорание педагогов / В. К. Сумароков, Е. М. Таршилова, Н. О. Беззубцева [и др.] // Педагогика и психология образования. — 2022. — № 1. — С. 34–42.

## Развитие координационных способностей и снижение тревожности у младших школьников средствами танцевальных движений

Марусина Лариса Вячеславовна, преподаватель-организатор основ безопасности и защиты Родины,  
учитель физической культуры  
МБОУ «Центр образования № 38» г. Тулы

**М**ладший школьный возраст — особенно важный и значимый период развития ребёнка, связанный с поступлением в школу, с перестройкой основных характеристик его психического развития. Ведущей деятельностью ребёнка становится учебная деятельность, которая стимулирует появление наиболее существенных новообразований его психики: произвольность психических явлений, внутренний план действий и другие. [1]

Социальная ситуация развития младшего школьника определяется его отношением к учителю, значимостью статуса «ученик», ценностью для него различных атрибутов, символов, характеризующих его новое положение учащегося. [6]

Учителям важно принимать во внимание психические, психофизиологические, индивидуально-личностные особенности ученика начальной школы, состояние его здоровья.

В современной образовательной ситуации в классе, наряду с детьми, чьё развитие соответствует норме, находится значительное число школьников с физическими и психическими проблемами (образовательная инклюзивная среда). Учебно-воспитательный процесс также осложняет наличие в начальной школе учащихся из семей мигрантов и беженцев, плохо знающих русский язык (инофонов), не понимающих культуру страны, обычаи, традиции, а также требования учителя физической куль-

туры. Все эти обстоятельства важно учитывать, проводя целенаправленную работу по развитию координационных движений младших школьников и снижению их общей и школьной тревожности.

Исследования в области возрастной психологии и психотерапии убеждают, что младший школьный возраст сензитивен для адресного развития всех двигательных способностей. [1]

Особое внимание целесообразно уделить на уроках физической культуры, а также внеурочной деятельности стимулированию гибкости и координации движений ребёнка, которые весьма успешно развиваются в этом возрасте. Таким образом, занятия ритмической гимнастикой должны быть направлены на стимулирование данных способностей.

Формирование координационных способностей младших школьников является предметом острой полемики психологов, психофизиологов, методистов.

При рассмотрении сущности и специфики координационных способностей мы опирались на труды Н. А. Бернштейна, который подчеркивал особое место этих способностей в спектре различных качеств индивида. [2, 3] Мы особо отмечаем мысль выдающегося психофизиолога, который утверждал: координация характерна только для корковых уровней нервной системы.

Координация выражается в уровнях, которые наиболее богаты в смысловом отношении, обладают определённой маневренностью. Для понимания сущности координационных способностей для нас также важна идея П. К. Анохина о стадии «предрешиения», а также особая роль мотивации.

Анализ методической литературы позволил нам выделить два основных способа развития координации. Суть первого состоит в регулярном накоплении и обогащении разнообразных двигательных навыков. Для второго способа характерно систематическое совершенствование умений младшего школьника преобразовывать свою двигательную активность в условиях изменяющихся обстоятельств.

Рекомендуется использовать: зеркальные упражнения; изменение пространства при выполнении упражнений; включение в упражнения дополнительных движений.

В качестве доминирующего инструмента стимулирования координационных способностей младших школьников и снижения их тревожности мы выделяем базовые танцевальные движения.

При развитии координационных способностей младших школьников целесообразно использовать подвижные игры, упражнения на координацию, на внимание и другие.

Игры с малым мячом также полезно использовать для развития ручной ловкости.

Психологические и физиологические исследования убеждают, что психофизические качества формируются у младшего школьника комплексно.

Таким образом, наблюдается эффект синергетики, при котором развитие одного качества стимулирует усиление других.

На основании сравнительного анализа многочисленных отечественных и зарубежных источников были выделены следующие группы координационных способностей (специальные, специфические и общие).

В теории и эмпирической практике традиционно различаются элементарные и сложные координационные способности.

В трудах ведущих психологов, психофизиологов, методистов подчёркивается значимость ритма как комплексного новообразования, необходимого для физического и психического развития младших школьников.

Многообразие видов двигательных координационных способностей не позволяет оценивать уровень их развития по одному унифицированному критерию.

Наибольшими возможностями для одновременного развития координационных и физических способностей обладают комбинированные упражнения, эстафеты, спортивные игры. [5]

Важным методическим положением является учет возрастно-половых закономерностей и индивидуальных особенностей развития различных координационных способностей. В процессе воспитания этих способностей необходим также индивидуальный подход во все возрастные периоды. [6]

Анализ различных психологических и методических публикаций позволил нам прийти к следующему выводу: мы считаем ритмичностью «двигательное качество, выражающееся в способности соблюдать целесообразное чередование усилий во время выполнения двигательных действий, при котором определяется оптимальное соотношение отдельных частей двигательного действия, обуславливается их непрерывность в течении заданного времени, а также характер, согласованность и амплитуду движения».

Советские учёные (Н. Е. Введенский, И. М. Сеченов, И. П. Павлов) обращали особое внимание на тесную взаимосвязь ритма с функциональными особенностями центральной нервной системы.

Теория Ивана Петровича Павлова «о системности работы коры больших полушарий» помогает осмыслить физиологический механизм ритмичности двигательных действий.

Большинство физиологов рассматривает чувство ритма у детей на основе динамического двигательного стереотипа, то есть сложной системы повторяющихся нервных процессов.

Как считает Кошелева М. В., «это психический процесс, который осуществляется за счет ряда импульсов в тех мышцах, которые затем и воспроизводят визуализированное движение». [4]

При этом ключевым фактором при формировании ритмичности является не только и не столько представление о действии, сколько повторное его выполнение (в том числе, и мысленное), т. е. навык.

Таким образом, танцевальные движения имеют большое значение для физического развития и формирования ритмичности движений детей младшего школьного возраста:

- отсутствие чрезмерных статических нагрузок при выполнении танцевальных движений делают их эффективным оздоровительным средством физической культуры;
- обучение базовым танцевальным движениям («то-хилл», «диагонали», бросковые и скрестные движения ног, «лассо», «тарелочка», «колодец», проход и проезд под ногами, парные танцевальные связки) развивают силу, гибкость, координацию движений, общую выносливость детей;
- музыкальный ритм организует движения, вызывает положительные эмоции, способствует повышению физической работоспособности;
- систематические занятия благоприятно влияют на функционирование дыхательной, сердечно — сосудистой и других систем организма, на формирование опорно-двигательного аппарата;
- базовые танцевальные движения являются эффективным средством профилактики и коррекции плоскостопия и формирования правильной осанки.

Освоение танцевальных движений младшими школьниками происходит поэтапно: от простых движений к более сложным, от одиночных к парным. И завершается составлением композиции.

Движения должны быть выбраны таким образом, чтобы снижать школьную тревожность и межличностную тревожность младших школьников и одновременно развивать их координационные способности. Условные названия этих движений («многоножка», «лягушка», «Весёлый Буратино», «танцующие петушки») также создают ситуацию привлекательности для детей, стимулируют их желание выполнить данное упражнение, что также снижает уровень школьной тревожности.

Овладение ритмом движений, должно идти в следующей последовательности: овладение движениями под счет педагога → хлопки → бубен → музыку.

В процессе развития навыков младших школьников целесообразно использовать музыку и движение. Мы убеди-

лись на практике в том, что звучащая мелодия как средство ритмического воспитания детей имеет все преимущества перед другими средствами. Движение также представляет собой эффективное средство ритмического воспитания. В сочетании музыки и движения мы применяли различные приёмы, включая элементы рок-н-ролла. [7]

Младшие школьники с удовольствием включаются в предложенные нами игровые и проблемные ситуации, испытывают радость от танцевальных движений. Всё это способствует стимулированию их уверенности, повышению самооценки, уровня притязаний, развитию творческих характеристик личности. Атмосфера урока может стать более комфортной, доброжелательной, что приведёт к снижению школьной и межличностной тревожности. [8]

#### Литература:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Библиотека зарубежной психологии. М., 2001
2. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии /Н. А. Бернштейн — М.: Физкультура и спорт, 2001.- 288 с.
3. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. — М., 1990., С 56–59
4. Кошелева М. В. Тесты для измерения уровня ритмичности у детей /М. В. Кошелева, Л. Д. Назаренко // Актуальные проблемы физиологии физического воспитания и спорта: Сборник материалов конференции.- Ульяновск: УлГПУ, 2011. — С. 91–98.
5. Лях В. И. Координационные способности школьников. Физическая культура в школе. 2000. — № 4, С. 6–13; № 5, С. 3–10
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии изд-во Янко Слава, Питер 2002, — 720с.
7. Руднева Л. В. Роль современных информационных и коммуникационных технологий в учебно-тренировочном процессе танцоров акробатического рок-н-ролла. Сб. научных материалов Межд. научно-практической интернет-конференции ФГБОУ ВО МПГУ/ Под ред. Т. Б. Захаровой, Н. К. Нателаури. — М.: МПГУ, 2016. –С.355–358
8. Туревский И. М. Зигзаги ловкости. — Тула: Приокское книжное издательство. 1992. — 208 с.

## Различные подходы к пониманию сущности и структуры тревожности в отечественной и зарубежной психологии

Марусина Лариса Вячеславовна, преподаватель-организатор основ безопасности и защиты Родины,  
учитель физической культуры  
МБОУ «Центр образования № 38» г. Тулы

Для современной социально-экономической и политической ситуации характерно значительное количество угроз и опасностей. Внешние риски не могут не оказывать существенного влияния на различные образовательные организации, повышая тревожность учащихся, стимулируя количество буллинга, моббинга, ситуаций школьного насилия. В то время как категория подростков находится в зоне пристального внимания педагогов, психологов, методистов, учащиеся младшего школьного возраста оказались вне сферы исследовательских интересов учёных. Между тем, именно эта возрастная группа оказалась наиболее уязвимой в аспекте значительного повышения степени тревожности: статистика убеждает, что свыше 60 % младших школьников показывают повышенный уровень тревожности, при обычной норме 15 %.

Среди комплекса причин, влияющих на стимулирование тревожности, особое место занимают высокие учебно-психологические нагрузки детей, эмоциональное выгорание учителей, неготовность педагогов учитывать индивидуально-личностные характеристики детей, создавать благоприятную комфортную атмосферу на уроках. Негативное воздействие оказывают также следующие факторы: недостаточная квалификация школьных психологов, отсутствие в образовательных организациях системы сопровождения наиболее тревожных детей, отсутствие грамотной диагностики по оценке степени тревожности. Таким образом, тревожность детей из ситуативной характеристики постепенно превращается в черту личности, имеет длительный и хронический характер. Последствия тревожных состояний младшего школьника



весьма разнообразны: проблемы в коммуникациях с одноклассниками и взрослыми (родителями и педагогами); ухудшение психического, психологического, физического здоровья, панические атаки, депрессия, нарушение сна, снижение академической успеваемости, проявление агрессии, элементы суицидального поведения.

Особую роль в понимании специфики младшего школьного возраста сыграло наше обращение к физиологическим исследованиям, к работам Николая Александровича Бернштейна, который, объясняя сущность многоуровневого построения движений, подчеркнул важность развития координации. В работах В. С. Фарфеля, В. К. Бальсевича, В. И. Ляха, И. М. Туревского, подчёркивается, что младший школьный возраст особенно сензитивен для стимулирования координации.

Серьёзное внимание психологи, психофизиологи, методисты уделяли проблеме развития ритмических движений школьников и дошкольников. Нам представляется важным, что с одной стороны, феномен ритмичности понимался как особая характеристика способности к координации, с другой стороны, как характеристика движений во времени. Проблема использования системы наиболее продуктивных свойств развития ритмичности младших школьников исследована явно недостаточно. В методических и психофизиологических работах убедительно доказывается, что танцевальные движения имеют значительный развивающий, дидактический, психологический потенциал, который в практике реализуется в незначительной степени. Учёные предполагают, что танцевальные движения могут способствовать развитию координации учащихся, стимулированию культуры движений, формированию познавательной и учебной мотивации. Анализ значительного количества психологических, психофизиологических, дидактических источников дал нам основание предположить позитивное воздействие танцевальных движений на снижение тревожности, улучшение психоэмоционального состояния детей, создание атмосферы психологической безопасности, уменьшение количество ситуаций буллинга и школьного насилия.

Категория тревожности имеет длительную и плодотворную историю. Термин широко использовался в зарубежной литературе начала 20 века психологами, психиатрами, учёными исследователями. Массовое распространение в социальной и образовательной ситуации школьного насилия, буллинга, моббинга, различных видов рисков и угроз стимулировало интерес учёных к адресному изучению этого феномена. Тревожность из ситуативной характеристики человека постепенно превращается в устойчивое стабильное личностное образование, которое проявляется не только в процессе стресса, но и достаточно спокойных условиях. Снижение уровня тревожности представляется особенно актуальным и значимым в условиях инклюзивного образования. В группе риска оказываются дети, имеющие проблемы психического или физического развития, а также дети из семей мигрантов и беженцев. Для этих детей чаще характерен

низкий социальный статус, роль «жертвы» в ситуации буллинга и кибербуллинга.

Для успешной деятельности по снижению тревожности важно сравнить дефиниции терминов «тревога» и «тревожность». Феномен тревоги достаточно очевиден, он характеризует физическую и психическую реакцию человека на возможную угрозу. При этом важно понимать, что угроза может быть непосредственной, реальной или мнимой, иллюзорной, опосредованной, зачастую не имеющей конкретного адреса.

В психолого-педагогических науках представлен широкий спектр определений категории тревожность.

Нам представляется наиболее адекватным в контексте нашего исследования определение тревожности как «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности». В целях снижения общей и школьной тревожности целесообразно принимать во внимание тревожность как эмоциональное состояние ребёнка и этот феномен как его стабильную характеристику. Сущность и структура второго свойства особенно негативно проявляется в поведении и деятельности ребёнка, приводит к снижению его самооценки, уровня притязаний, проблемам в коммуникации со сверстниками и учителями, снижению учебной мотивации, к академической неуспешности.

Проявление тревожности имеет свои особенности, как на психологическом, так и на физиологическом уровнях. В психологическом контексте тревожность проявляется в беспричинном беспокойстве, значительном напряжении, страхе будущей неудачи, ощущении беспомощности, неуверенности, бесполезности предпринимаемых усилий.

Физиологический контекст тревожности связан с повышением частоты дыхания, сердцебиения, состоянием возбуждения. Нередко наблюдается также повышение артериального давления. Педагогам важно учитывать, что даже нейтральные факторы могут восприниматься ребёнком как негативные, вызывать его неадекватные реакции. R. Abend, L. De Voogd, E. Salemink, R. W. Wiers, K. Perez-Edgar, A. Fitzgerald, et al.

Особая опасность тревожности состоит в том, что она представляет собой достаточно частый механизм развития невротизации у младших школьников. Примером типичных ситуаций, провоцирующих индивидуально-личностные противоречия детей, могут быть следующие: между завышенными требованиями родителей и невысокими реальными учебными возможностями ребёнка; между высоким уровнем притязаний и низкой познавательной мотивацией.

С иных позиций понимается сущность и структура тревожности в контексте психоаналитической теории. Феномен тревожности оценивается как состояние, помогающее человеку выбрать адекватный способ поведения в условиях возможной опасности. Представители этого направления считают тревожность врожденным, бессознательным, изначально присущим индивиду биологическим качеством, инстинктом.

Рассматривая феномен «страха» как одно из состояний аффекта, родоначальник психоанализа считал, что в его основе лежит синтез «удовольствия-неудовольствия». [4] Противоречия между такими структурами личности как «Ид» и «Супер-эго» стимулируют возникновение тревожности и неврозов. Требования социума, запреты, ценности, культурные нормы вынуждают личность подавлять свои естественные влечения. Освободиться от высокого уровня тревожности человеку помогает феномен «сублимации», то есть, перевод особой «либидозной энергии» в социально допустимую деятельность, игровую, учебную, трудовую, чаще творческую и исследовательскую.

Как показывает мой многолетний опыт работы с младшими школьниками активные движения, спортивные игры, упражнения выступают средством снижения тревожности учащихся.

Мэй Ролло рассматривал специфику страха и тревоги с позиции гуманистической психологии и экзистенциальной теории. Он доказал, что два этих феномена совершенно различны, поскольку связаны с разными психологическими уровнями личности. При этом категория тревоги является более широким базовым понятием, в то время, как страх более узкое понятие, отражающее частную специфику тревоги.

Первичным феноменом, поддерживая идеи сторонников психоаналитической концепции, учёный считал тревогу. Он критиковал позицию тех исследователей, которые относили тревогу к более общим свойствам личности в зависимости от типологии страха. Учёный был убеждён, что именно тревога — первичная реакция на угрозу, поскольку в пространстве риска находится глубинная сущность личности. Страх, в отличие от тревоги, — это конкретная ответная реакция на внешнюю угрозу, чаще физическую. Для адресной деятельности школьного психолога и учителя полезным представляется рассмотрение позиции Альфреда Адлера, который описал следующие «механизмы развития неврозов:

- страх;
- боязнь жизни и трудностей;
- стремление занять определенную позицию в какой-либо значимой деятельности или группе, которую индивид в силу тех или иных условий он не может достичь».

Оригинальна и парадоксальна межличностная теория С. Салливана.

Автор считает, что основу человека составляет баланс энергий, связанных, с одной стороны, со спокойным, комфортным состоянием, с другой стороны, напряжённым. В качестве источников энергетического напряжения психолог выделяет, прежде всего, «тревогу» которая обусловлена реальной или иллюзорной опасностью для жизни, здоровья, самочувствия человека. Представляется убедительным также положение межличностной теории, в которой феномен «тревожности» оценивается не только как важнейшая характеристика личности, но и как условие ее успешного развития.

У ребёнка тревога появляется в раннем детстве в процессе его социализации, в ситуации неблагоприятного воздействия окружающей среды. Тревога сохраняется в течение всей жизни, стимулируя поступки человека, стремящегося избавиться от беспокойства, страха, неопределённости, неуверенности. Подобное стремление психолог описывал как «центральную потребность личности». Мы согласны с исследователем, который подчёркивал, что у каждого человека появляется совокупность собственных средств, помогающих уменьшить уровень страха и тревоги.

Существенное место в психологических исследованиях великого советского учёного занимает проблема тревожности. В его понимании «тревожность — склонность человека к переживанию эмоционального состояния, возникающего в ситуации неопределённой опасности, и проявляющегося в ожидании неблагоприятного варианта развития событий».

Таким образом, подобная позиция акцентирует негативное воздействие тревожности на становление личности ребенка, формирование широкого спектра значимых качеств (самооценки, уровня притязаний, уверенности в себе, критичности и креативности мышления и других). Позитивное влияние тревожности находится вне сферы внимания учёного.

Много сторонников у позиции российского психолога Анны Михайловны Прихожан, которая разделяет понятие «тревога» и «тревожность». [2] Первое рассматривается исследователем в качестве эмоционального состояния, в то время как второе, являясь стабильным личностным образованием, имеет сложную структуру, включающую когнитивный, эмоциональный и операционный компоненты.

В педагогической и методической литературе также широко представлено понятие «тревожности», связанное с возможностью неудачи, с предполагаемой угрозой (реальной или мнимой). Тревожность младших школьников выражается в беспокойстве, озабоченности, неопределённости, напряжённости, беспомощности.

Существует значительное количество типологий тревожности, обоснованных отечественными и зарубежными исследователями.

Одной из наиболее популярных является классификация Анны Михайловны Прихожан, основу которой составляют ситуации, провоцирующие разные виды тревожности: учебная, самооценочная, межличностная. [2]

Широко используется также в психолого-педагогической литературе понятие «уровень тревожности» (низкий и высокий), при этом первый помогает быстрой и успешной адаптации личности в новой ситуации, второй — создает проблемы в адаптации, создавая напряжённость и дискомфорт.

Ряд исследователей обосновывает целесообразность применения трёх уровней тревоги (деструктивный, недостаточный и конструктивный).

Таким образом, существует множество подходов, раскрывающих феномен тревожности: J. M. Bas-Hoogendam,

N. A. Groenewold, M. Aghajani, G. F. Freitag, A. Harrewijn, K. Hilbert, et al. В контексте данного исследования тревожность рассматривается как состояние человека, имеющее различную протяженность во времени, характеризующееся наличием трех компонентов — эмоциональный, физиологический и когнитивный. Эмоциональный компонент включает субъективное переживание внутреннего напряжения, неприятные предчувствия, сомнения и страхи. Когнитивный компонент выражается в активизации внимания, с оценкой ситуации и построением негативного прогноза. Физиологический компонент выражается в двигательных, вегетативно-соматических, нейрогуморальных и иммунных реакциях организма: повышение мышечного тонуса, моторное возбуждение блокада двигательной активности, перестройка деятельности многих органов и систем организма, находящихся под контролем симпатической и парасимпатической системы, повышение уровня АКТГ, кортизола и изменением уровня окситоцина и целого ряда других гормонов. [5, 6]

При целенаправленном развитии координационных способностей личности существенную роль играет фор-

мирование чувства ритма у младших школьников. Советские учёные (Н. Е. Введенский, И. М. Сеченов, И. П. Павлов) обращали особое внимание на тесную взаимосвязь ритма с функциональными особенностями центральной нервной системы.

Теория Ивана Петровича Павлова «о системности работы коры больших полушарий» помогает осмыслить физиологический механизм ритмичности двигательных действий.

Большинство физиологов рассматривает чувство ритма у детей на основе динамического двигательного стереотипа, то есть сложной системы повторяющихся нервных процессов. [1]

Нам близка позиция М. В. Кошелевой, считающей, что двигательный навык — «это психический процесс, который осуществляется за счет ряда импульсов в тех мышцах, которые затем и воспроизводят визуализированное движение». Используя базовые танцевальные движения для развития координации младших школьников, мы учитывали, что ритмичность — существенный элемент грамотной техники выполнения движений.

#### Литература:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Библиотека зарубежной психологии. М., 2001
2. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика — Москва — Воронеж, 2000. — 304 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии изд-во Янко Слава, Питер 2002, — 720с.
4. Фрейд З. Введение в психоанализ //М., изд-во АСТ, 2018. — 608 с.
5. R. Abend, L. de Voogd, E. Salemink, R. W. Wiers, K. Perez-Edgar, A. Fitzgerald, et al./Association between attention bias to threat and anxiety symptoms in children and adolescents Depression and Anxiety, 35 (3) (2018), pp. 229–238, 10.1002/da.22706
6. C. M. Ale, D. M. McCarthy, L. M. Rothschild, S. P. H. Whiteside Components of cognitive behavioral therapy related to outcome in childhood anxiety disorders Clinical Child and Family Psychology Review, 18 (3) (2015), pp. 240–251, 10.1007/s10567-015-0184-8

## Здоровый образ жизни среди женщин: мода или осознанный выбор?

Масленникова Инесса Андреевна, студент магистратуры  
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

*В статье анализируются мотивы следования здоровому образу жизни женщин различных возрастных групп на основе научных исследований. Особое внимание уделено трансформации отношения к здоровому образу жизни от модного тренда в молодости до осознанной необходимости в зрелом возрасте.*

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, возрастные различия, женское здоровье, мотивация.

Актуальность данной статьи обусловлена растущей популярностью здорового образа жизни (ЗОЖ) среди женского населения. Многочисленные исследования демонстрируют, что женщины выполняют ключевую функцию в трансляции норм здорового образа жизни внутри семьи и социума. Как отмечают Васильева и соавторы [1, с. 48], именно женская часть населения в

78 % случаев выступает инициатором внедрения ЗОЖ-практик в семейный уклад. Данный феномен обусловлен комплексом социокультурных и биопсихологических факторов.

С позиции социальной эпидемиологии, женщины традиционно выполняют роль «хранительниц здоровья» (health gatekeepers), что подтверждается исследованиями

Грибиной и коллег [2, с. 114]. Их анализ показывает, что в 65 % российских семей именно женщины контролируют пищевое поведение домочадцев, соблюдение режима профилактических осмотров, организацию двигательной активности. Особую значимость приобретает межпоколенческая трансляция здоровьесберегающих моделей поведения. Как установлено в лонгитюдных исследованиях, материнские ЗОЖ-практики в 3,2 раза чаще ( $p < 0,01$ ) воспроизводятся детьми во взрослом возрасте по сравнению с отцовскими [5, с. 92]. В геронтологическом аспекте женщины также демонстрируют более ответственное отношение к здоровью старшего поколения. Данные ВЦИОМ [6] свидетельствуют, что 82 % случаев организации ухода за пожилыми родственниками истекают от женской части семьи. Таким образом, формирование осознанного отношения к ЗОЖ у женщин различных возрастных групп приобретает характер социально значимой задачи, оказывающей мультипликативный эффект на общественное здоровье.

### **Возрастная динамика мотивации к здоровому образу жизни у женщин**

#### *1. Молодые женщины (18–25 лет): доминирование внешней мотивации*

Современные исследования убедительно демонстрируют, что для молодых женщин характерен особый тип мотивации к здоровому образу жизни, существенно отличающийся от других возрастных групп. Как отмечает Шельшакова Н. Н. в своем исследовании, «для 78 % девушек возрастной категории 18–25 лет ЗОЖ представляет собой в первую очередь социально одобряемый тренд, а не осознанную жизненную стратегию» [5, с. 90]. Данный феномен имеет комплексную природу и обусловлен рядом факторов. Ключевой характеристикой этой возрастной группы является выраженное влияние цифрового пространства на формирование здоровьесберегающего поведения. Социальные сети, по данным исследования, выступают основным источником информации о ЗОЖ для 83 % респондентов [5, с. 91]. При этом отмечается поверхностный характер усваиваемых знаний — лишь 23 % опрошенных способны аргументированно объяснить физиологические основы рекомендуемых практик [5, с. 92].

Особого внимания заслуживает временной параметр соблюдения здоровых привычек. Как показал анализ, средняя продолжительность следования конкретным ЗОЖ-практикам составляет:

- 2–3 недели для диетических ограничений
- 1–2 месяца для регулярных физических нагрузок
- менее недели для медитативных практик [5, с. 93]

Важно отметить, что мотивационная структура в данной группе характеризуется доминированием внешней мотивации (социальное одобрение), выраженной зависимостью от мнения референтной группы, ориентацией на визуальные результаты (эстетика тела),

низкой осведомленностью о физиологических аспектах [5, с. 94].

#### *2. Женщины среднего возраста (26–45 лет): переход к осознанной модели*

В возрастной группе 26–45 лет наблюдается существенная трансформация мотивационной структуры в отношении здорового образа жизни. Как свидетельствуют данные Васильевой Т. Н., «65 % женщин этой категории указывают на заботу о здоровье как основной мотив следования ЗОЖ-практикам» [1, с. 50]. Этот показатель статистически значимо отличается ( $p < 0,01$ ) от аналогичных данных в молодежной группе.

Характерными особенностями данной возрастной категории являются:

##### **1. Формирование устойчивых поведенческих паттернов:**

- 68 % респонденток соблюдают выбранные практики более года
- 54 % демонстрируют систематичность в профилактических мероприятиях
- 47 % имеют выработанный режим физической активности [1, с. 51]

##### **2. Качественное изменение мотивационной структуры:**

- снижение значимости внешней мотивации с 78 % до 32 %
- увеличение роли внутренней мотивации с 22 % до 68 %
- рост осознанности в выборе практик (с 23 % до 61 %) [1, с. 52]

##### **3. Профессиональная специфика:**

- женщины социэкономических профессий демонстрируют более высокий уровень осведомленности
- рабочие специальности ассоциируют ЗОЖ с поддержанием трудоспособности
- управленческий персонал чаще рассматривает ЗОЖ как элемент имиджа [1, с. 53]

#### *3. Женщины старше 45 лет: ЗОЖ как жизненная необходимость*

Исследование Грибиной Г. А. выявило принципиально иную мотивационную структуру у женщин старше 45 лет: «89 % респонденток этой группы рассматривают здоровый образ жизни как объективную необходимость, а не свободный выбор» [2, с. 117]. Данный показатель имеет статистически значимые различия ( $p < 0,001$ ) с более молодыми возрастными группами. Ключевыми характеристиками данной категории являются:

##### **1. Четкая система приоритетов:**

- профилактика возрастных заболеваний (82 %)
- поддержание функциональной активности (76 %)
- предотвращение прогрессирования хронических патологий (68 %) [2, с. 118]



2. Системный подход к здоровью:
  - регулярные медицинские обследования (91 %)
  - строгое соблюдение врачебных рекомендаций (87 %)
  - учет индивидуальных ограничений (79 %) [2, с. 119]
3. Минимальное влияние модных тенденций:
  - только 5 % учитывают современные тренды
  - 92 % опираются на рекомендации специалистов
  - 87 % следуют проверенным временем практикам [2, с. 120].

Проведенный анализ убедительно демонстрирует существование четкой возрастной динамики в мотивации к здоровому образу жизни у женщин. От поверхностного следования модным тенденциям в молодости через переходный период к глубоко осознанной необходимости в зрелом возрасте. Полученные данные имеют важное значение для разработки дифференцированных программ популяризации ЗОЖ с учетом возрастных особенностей целевых групп.

#### Литература:

1. Васильева Т. Н., Федотова И. В., Скворцова В. А. Отношение к здоровью и здоровому образу жизни женщин рабочих и социально-экономических профессий // Ценностные оценки изучения психологического здоровья. 2020. № 1. С. 45–52.
2. Грибина Г. А., Ермолаева Е. Л., Илюшина Е. С., Федосеева Л. А. Гендерные аспекты формирования здорового образа жизни // Здоровьесберегающее образование. 2022. № 3(55). С. 112–118.
3. Мальцева О. Л. Гендерные особенности отношения к здоровью в современной России // Социологические исследования. 2021. № 5. С. 84–93.
4. Разумов А. Н. с соавт. Здоровье здоровых: проблемы и решения // Профилактическая медицина. 2020. Т. 23. № 2. С. 6–13.
5. Шельшакова Н. Н. Мода как фактор развития здорового образа жизни молодежи // Вестник Петрозаводского государственного университета. 2021. Т. 37. № 4. С. 89–94.
6. Данные Всероссийского опроса ВЦИОМ «Отношение россиян к здоровому образу жизни», 2022. URL: <https://wciom.ru> (дата обращения: 20.06.2023).

## How stress alters the brain: neurobiological mechanisms and psychological consequences

Matyash Anastasiya Dmitriyevna, student  
Belgorod State National Research University

*This article examines the impact of stress on the brain, exploring the neurobiological mechanisms and psychological consequences of chronic stress. It discusses how the stress response, initiated by the activation of the amygdala, triggers a cascade of hormonal changes that affect the brain's structure and function. Special attention is given to the effects of stress on neuroplasticity, inflammatory processes in the brain, as well as cognitive and emotional consequences. The article also addresses gender differences in stress response and strategies to protect the brain from its adverse effects. The article emphasizes the importance of understanding these mechanisms to develop effective interventions aimed at improving psychological resilience and reducing the risk of mental disorders.*

**Keywords:** stress, neurobiology, psychology, amygdala, hippocampus, neuroplasticity, cortisol, chronic stress, cognitive functions, emotional consequences, gender differences, mental disorders, neuroinflammation, psychological resilience.

Stress is not merely a subjective experience but a complex physiological response that profoundly affects the structure and function of the brain. Contemporary research in neurobiology and psychology demonstrates that chronic stress can modify neural networks, impact cognitive functions, and increase the risk of mental disorders. This article explores the key mechanisms through which stress transforms the brain, drawing on data from psychological and neurobiological studies.

Neurobiological Foundations of the Stress Response. The stress response begins with the activation of the amygdala, the

brain region responsible for processing emotions, particularly fear and anxiety. Upon perceiving a threat, the amygdala sends signals to the hypothalamus, initiating a cascade of hormonal changes through the hypothalamic-pituitary-adrenal (HPA) axis. This cascade results in the release of cortisol and adrenaline, preparing the body for a «fight or flight» response. However, chronic activation of this system has detrimental effects. Research indicates that prolonged exposure to cortisol damages the hippocampus, a brain region critical for memory and learning. Individuals experiencing chronic stress exhibit a reduction in hippocampal volume, which correlates with

impaired episodic memory and a diminished capacity to acquire new information [1; 6].

The stress response originates in the brain when threat information reaches the amygdala, a region involved in emotional processing. The amygdala interprets images and sounds, triggering a cascade of stress hormones that produce well-coordinated physiological changes. Stressful situations, whether environmental, such as an impending work deadline, or psychological, such as persistent worry about job loss, can trigger a cascade of stress hormones that induce physiological changes like increased heart rate and rapid breathing [2; 5].

**Impact of Stress on Neuroplasticity.** Neuroplasticity is the brain's ability to adapt to new experiences by forming and reorganizing synaptic connections. Chronic stress suppresses this process by reducing the production of brain-derived neurotrophic factor (BDNF), essential for neuron growth and survival. Experiments on animals demonstrate that stress leads to dendritic shrinkage in the prefrontal cortex, the area responsible for decision-making, impulse control, and emotional regulation. This explains why individuals under chronic stress often struggle with concentration, exhibit impulsive behavior, and experience emotional instability [2; 5].

Stress can also affect neuron function in the frontal lobes, which are crucial for attention, filtering irrelevant information, and using judgment to solve problems. Long-term stress can lead to «brain fog», a symptom also associated with many immune-related diseases. Researchers in psychoneuroimmunology study how the immune and nervous systems interact and influence people's mental and emotional health.

**Stress and Inflammatory Processes in the Brain.** One of the most significant recent discoveries is the link between chronic stress and neuroinflammation. Prolonged activation of the HPA axis leads to increased production of pro-inflammatory cytokines such as interleukin-1 $\beta$  (IL-1 $\beta$ ) and tumor necrosis factor- $\alpha$  (TNF- $\alpha$ ). These molecules can cross the blood-brain barrier and activate microglia, the brain's immune cells. Studies show that activated microglia begin to attack healthy neurons, exacerbating neural tissue damage. This process is associated with the development of depression, as patients with clinical depression exhibit elevated levels of inflammatory markers in the brain. Moreover, chronic inflammation can accelerate neurodegenerative processes, increasing the risk of diseases such as Alzheimer's [5; 4].

Chronic stress can have negative health consequences, including mood changes, weakened immune and digestive systems, and cardiovascular health deterioration. The central nervous system is responsible for the «fight or flight» response. In the brain, the hypothalamus signals the adrenal glands to release stress hormones such as adrenaline and cortisol.

**Cognitive and Emotional Consequences.** Stress radically changes how the brain processes information. Under the influence of cortisol, the activity of the prefrontal cortex decreases, impairing working memory, cognitive flexibility, and planning ability. In an experiment with mice subjected to chronic stress, the animals continued to use ineffective behavioral strategies even after the task conditions changed, demonstrating cognitive rigidity. The emotional sphere also undergoes significant changes. Stress enhances negative cognitive bias—the tendency to interpret ambiguous situations pessimistically. In a study where participants played an economic game, those under stress more often expected negative outcomes, even when objective data indicated an equal probability of success and failure [4].

Stress can cause physical, psychological, or behavioral symptoms. People with chronic stress often try to cope with it in various ways, some of which can be harmful to health. A primary care provider can help by offering advice, prescribing medication, or referring to a mental health professional such as a psychologist or psychiatrist [3].

**Gender Differences in Stress Response.** Interestingly, stress affects male and female brains differently. Women exhibit prolonged amygdala activation after stressful events and higher sensitivity to corticotropin-releasing hormone (CRH), which triggers the stress response. This may explain why women are more prone to anxiety disorders and depression. In an experiment with mice, females subjected to social stress displayed anxious behavior for 10 weeks, whereas males returned to normal within two weeks [3; 4].

**Strategies to Protect the Brain from Stress.** Despite the grim picture, the brain has a significant capacity for recovery. Regular physical activity stimulates neurogenesis in the hippocampus and increases BDNF levels. Meditation and mindfulness practices have been shown to increase gray matter volume in the prefrontal cortex and reduce amygdala density. Subjective perception of control also plays a crucial role. In a classic experiment, rats that could gnaw on a stick during an electric shock experienced significantly less stress compared to those without such an option. This demonstrates that even symbolic forms of control can mitigate the negative effects of stress [8].

Stress is a powerful factor capable of restructuring the brain's architecture at both structural and functional levels. From hippocampal damage to amygdala hypertrophy, from neuroinflammation to cognitive distortions, these changes lay the groundwork for mental disorders and reduce the quality of life. However, understanding these mechanisms paves the way for effective interventions, ranging from pharmacological methods targeting microglia to behavioral techniques that enhance psychological resilience.

#### References:

1. Martynov, I. A., How Stress Affects the Brain [Electronic resource] // RBC Trends. –URL: <https://trends.rbc.ru/trends/social/6373703e9a7947d90821b927> (accessed: 16.06.2025).
2. McEwen, B. S., Neurobiological and Systemic Effects of Chronic Stress [Electronic resource] // PMC. — 2017. — DOI: 10.1177/2470547017692328. — URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5573220/> (accessed: 16.06.2025).

3. Monteith T., Peskind E., More Than Just ‘Fight or Flight’: Chronic Stress Experiments [Electronic resource] // Reminder Media. — URL: <https://www.americanbrainfoundation.org/how-stress-affects-the-brain/> (accessed: 16.06.2025).
4. The Impact of Stress on the Nervous System [Electronic resource] // Poc.care. — URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10906601/> (accessed: 16.06.2025).
5. Stress and the Brain: Role of Glucocorticoid Receptors [Electronic resource] // Medach.pro. — URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8589216/> (accessed: 16.06.2025).
6. LeWine, H. E., Understanding the Stress Response: HPA Axis Physiology [Electronic resource] // Harvard Health Publishing. — URL: <https://www.health.harvard.edu/staying-healthy/understanding-the-stress-response> (accessed: 16.06.2025).
7. Bangasser, D. A., Valentino R. J. Gender Differences in Stress Response [Electronic resource] // Astramedika. — 2011. — DOI: 10.4103/0972–6748.98407. — URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3425245/> (accessed: 16.06.2025).
8. How the Brain Reacts to Stress: Adaptation Capabilities [Electronic resource] // Helicon.ru. — 2023. — URL: [https://helicon.ru/media/inf\\_art/kak-mozg-reagiruet-na-stress-vozmozhnosti-adaptatsii/](https://helicon.ru/media/inf_art/kak-mozg-reagiruet-na-stress-vozmozhnosti-adaptatsii/) (accessed: 16.06.2025).

## Гештальт-подход к коррекции тревожных и стрессовых состояний

Петрова Светлана Игоревна, студент магистратуры  
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Тревожные состояния — это одно из самых распространенных явлений в современном обществе. Наверное, трудно представить себе человека нашего времени, особенно живущего в условиях большого города, который не чувствует в фоновом режиме некоторого внутреннего напряжения, душевной усталости или переживаний за свое будущее. Практически каждый человек, обращающийся к психологу, на первичном сеансе предъявляет жалобы на тревогу неизъяснимого характера, часто не может объяснить ее причины и определить время ее возникновения. И это совершенно оправданно, так как тревога является одной из самых сложных эмоций: она не всегда очевидна или скрыта под комплексов других чувств и потребностей. В то же время возникновение тревоги тесно связано со стрессом, так как именно гнетущее состояние стресса с его дефицитом времени и общей неудовлетворенностью создает «проскакивание» своих истинных потребностей, затушевывает их и заставляет о них забыть. В результате этого процесса, который стимулируется постоянной спешкой, гонкой современной жизни, человек уже с юных лет привыкает жить со «накопленными», неверно разрешенными стрессовыми ситуациями, что поддерживает и взращивает в нем все большее, с годами накопившееся состояние тревожности.

Психологически и феноменологически тревога и тревожное расстройство по МКБ-11 характеризуются «симптомами, которые сохраняются в течение по крайней мере нескольких месяцев, что проявляется либо общим опасением (то есть «свободной плавающей тревожностью»), либо чрезмерным беспокойством, сосредоточенным на нескольких повседневных событиях, чаще всего в отношении семьи, здоровья, финансов, школы или работы, а также дополнительными симптомами, такими как мышечное напряжение или беспокойство в движении, сим-

патическая вегетативная чрезмерная активность, субъективный опыт нервозности, затруднение концентрации внимания, раздражительность или нарушение сна. Симптомы приводят к значительным расстройствам или значительным нарушениям в личной, семейной, социальной, образовательной, профессиональной или других важных областях функционирования» [3, с. 6B00–6B02].

Тревога, в свою очередь, первоначально возникает в условиях стресса. Ганс Селье определил стресс как «неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование» [6, с. 3–4.]. Стресс представляет собой сложное физиологическое и психологическое состояние, возникающее в ответ на восприятие угрозы или значительной нагрузки, превышающей адаптивные возможности организма. Он характеризуется активацией симпатической нервной системы и гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой оси, что ведет к высвобождению гормонов стресса, таких как адреналин и кортизол. Эти реакции мобилизуют ресурсы организма для борьбы или бегства, способствуя временной адаптации к стрессовой ситуации. Однако при длительном воздействии стрессовых факторов такие реакции могут привести к истощению ресурсов организма и развитию различных заболеваний.

Модель общего адаптационного синдрома (ОАС), предложенная Гансом Селье, описывает универсальную физиологическую реакцию организма на стрессовые воздействия. Согласно этой модели, организм проходит три последовательных этапа: тревогу (или стадию alarm), сопротивление (resistance) и истощение (exhaustion). На первой стадии происходит мобилизация ресурсов для борьбы с угрозой, сопровождаемая активизацией симпатической нервной системы и высвобождением гормонов. В стадии сопротивления организм пытается адаптиро-

ваться к продолжительным стрессорам, поддерживая повышенный уровень физиологических функций. Если стресс продолжается без разрешения или восстановления ресурсов, наступает стадия истощения, когда ресурсы организма исчерпываются, что может привести к развитию заболеваний и нарушений психического здоровья.

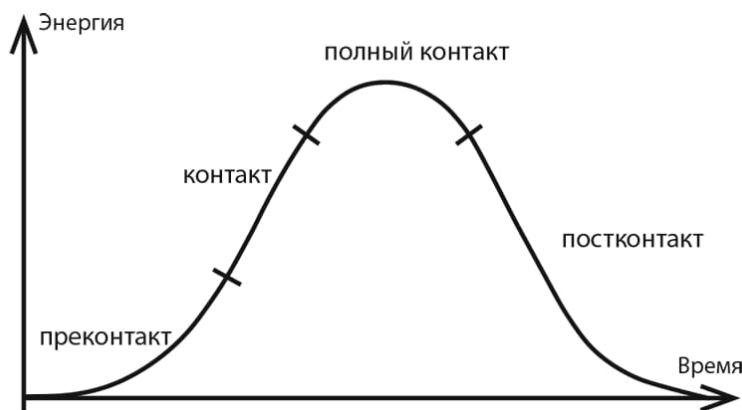
Найдем взаимосвязь между тревогой и стрессом.

Согласно определению современного гештальт-терапевта Петровой Е. Ю., «Тревога — это результат остановки процесса энергии и действия» [5, с.15–20]. Фриц Перлз, создатель гештальт-терапии, будучи врачом-неврологом по образованию, очень четко указал на то, что тревога — это застывшая, потерявшая свою цель и свою форму энергия [5, с.5–6].

Как утверждают Лебедева Н.М и Иванова Е.А.: «Возбуждение часто смешивают с тревогой. Постараемся развести их феноменологические признаки. Возбуждение — это, иными словами, алертность, готовность. Его функцией является обеспечение организма энергией, необходимой для совершения контактных действий. Организм готов к изменениям, которые пока еще не обрели направления» [2, с.322–323]. Психологи приходят к выводу, что «тревога отражает разрыв между возбуждением, порождаемым сегодняшним страхом, и невозможностью его отреагировать, так как вызывающий его объект — в прошлом или будущем» [2, с.325].

Мы предлагаем рассматривать тревогу как вариант творческого приспособления и способ для человека справиться с некоторым дефицитом в удовлетворении своей истинной потребности. Этот дефицит представлен прерыванием цикла контакта, что и становится причиной возрастания тревоги.

Модель цикла контакта Гудмена и Перлза представляет собой четырехфазную структуру взаимодействия человека с окружающей средой, включающую этапы предварительного контакта, контакта, полного контакта и постконтакта [2, с. 137–139].



Так вот, тревога — это и есть результат срыва, преждевременного прекращения движения по циклу контакта. Естественное движение к удовлетворению потребности останавливается, а энергия для этого движения не

Предконтакт. Данный этап предшествует активному обмену информацией с внешней средой и характеризуется состоянием внутренней репрезентации. В этот период индивид находится в состоянии относительного покоя, сосредоточен на внутренних ощущениях, мыслях и эмоциональных переживаниях. Он осуществляет самооценку текущего состояния, формулирует внутренний запрос, задавая себе вопрос: «Чего я хочу?». На этом этапе доминирует функция Ид, направленная на внутреннюю регуляцию и осознание собственных потребностей.

Контактирование. Этот этап предполагает активное взаимодействие с внешней средой: человек осознанно включается в происходящие события, осуществляет сканирование ситуации для определения возможностей реализации своих намерений или выявления невозможности их достижения. В процессе контактирования наблюдается усиление активности функции Эго, сопровождающееся эмоциональным напряжением и переживаниями.

Полный контакт. На данном этапе конкретные мысли, эмоции или внешние стимулы выходят на передний план и трансформируются в объекты внимания, становясь фокусом текущего взаимодействия. Индивид более полно осознает свои потребности и намерения, что способствует более конструктивному взаимодействию с окружающей средой для их удовлетворения. В этом состоянии преобладает функция Self, независимо от её конкретной реализации.

Постконтакт. Завершающая фаза процесса взаимодействия характеризуется завершением актуального контакта после удовлетворения внутренней потребности. Успешная реализация задуманного вызывает ощущение завершенности и психологической гармонии. Активность снижается по мере угасания возбуждения; происходит рефлексия — анализ полученного опыта, осмысление и формирование выводов, что способствует личностному росту и обучению. В этой фазе ключевую роль играет функция Персоналити. Постконтакт служит отправной точкой для последующих взаимодействий.

прекращает поступать. Можно интерпретировать природу тревоги как симптом, возникающий вследствие внутренней направленности энергетических процессов организма. В результате такого внутреннего сосредоточения



происходит торможение динамических функций вегетативной нервной системы, что проявляется в снижении подвижности и гибкости регулятивных механизмов. Вегетативная нервная система начинает функционировать в особом режиме, при этом микродвижения мышц, характерные для данного состояния, можно рассматривать как проявление «динамической застылости» — состояния, при котором активность сохраняется, но внешне проявляется как статическая остановка движений.

На второй фазе цикла контакта крайне важна остановка и ориентация. Перлз [4, с. 102–105] отмечал, что в данном состоянии индивид осуществляет циклические перемещения внимания между внешней средой и внутренним опытом. Этот процесс характеризуется чередованием обращения к окружающим объектам или ситуациям с возвращением к собственным внутренним переживаниям и прошлому опыту, что создает динамическую последовательность челночных переключений внимания. Если же человек «проскакивает» эту стадию или делает выбор поспешно, в будущем его ожидает тревожное состояние. И именно стресс подстегивает человека к ложному выбору и ложной постановке цели. Под воздействием дефицита времени и давления социума, в отсутствии поддержки и физическом истощении человек начинает действовать, проскочив фазу ориентации, и тот итог, который он получает, не удовлетворяет нужную потребность, в связи с чем происходит «вспышка» тревоги.

Рассмотрим, как образом гештальт-терапия может способствовать изменению данной ситуации и предупредить, снизить тревогу и стресс или избавиться от внутренних конфликтов, связанных с ними. В рамках терапевтического процесса тревога функционирует как сигнальный механизм, указывающий на наличие незавершенных психологических ситуаций. При этом она не обязательно осознается клиентом и может маскироваться под стереотипные модели поведения, способствующие избеганию осознания внутреннего конфликта или нерешенных проблем. Основной задачей терапевта является выявление и мобилизация тревожных проявлений с целью повышения их осознанности и последующего разрешения внутреннего конфликта. Стратегии работы гештальт-терапевта основаны на возможности вернуть человеку целостность, то есть помочь объединить себя самого и свою энергию и вернуться в прерванную точку цикла контакта, чтобы завершить его для себя правильно, в соответствии со своей потребностью.

Коррекция осуществляется на основе упражнений и техник, используемых в рамках гештальт-подхода. Упражнения помогают выявить прерывания контакта.

1. Техника «пустой стул». Техника «пустой стул» в гештальт-терапии представляет собой метод активного диалога между различными аспектами личности или внутренними фигурами, реализуемый посредством смены ролей и пространственного моделирования внутреннего конфликта. В процессе работы клиент выбирает аспект или внутренний голос, связанный с определенной про-

блемой или эмоциональным состоянием, например, со своей тревогой, и занимает позицию на стуле, представляющем этот аспект. Затем он переходит в роль другого внутреннего субъекта или стороны конфликта, садясь на другой стул напротив, что позволяет осуществлять диалог между этими ролями. Такой подход способствует осознанию и выражению чувств, мыслей и потребностей каждой стороны, а также способствует выявлению скрытых конфликтов и их динамики. В ходе сеанса клиент поочередно взаимодействует с разными аспектами, что способствует развитию интегративного восприятия внутренней картины и повышению уровня саморегуляции. Важной составляющей является эмоциональное выражение и осознание чувств, связанных с внутренним конфликтом, а также рефлексия по поводу услышанных сообщений и пережитых эмоций. После завершения диалога рекомендуется провести интеграцию полученного опыта через рефлексивные размышления или запись инсайтов, что способствует более глубокому пониманию внутренних процессов и их разрешению и снижению тревожности.

2. «Фокусировка». Фокусировка осуществляется на той внутренней части или аспекте, который выражает неосознанные переживания, при этом предполагается ведение диалога как от имени данного аспекта, так и с его позиции. Например, при наличии субъективных ощущений, таких как ком в горле, ощущение вязкой тяжести в области сердца, иглы в желудке или онемение частей тела, необходимо обращаться к этим феноменам как к самостоятельным внутренним фигурам: «Обращайтесь к тревоге», «к вязкой тяжести», «к иглам» и т. п., ведя диалог как с ними, так и от их лица. В процессе взаимодействия важно задавать вопросы типа: «Почему ты здесь?», «Что ты мне можешь дать?» — с целью изучения и осмысления этих ощущений, их функции и значения для внутренней системы субъекта.

3. «Амплификация». Данное упражнение, основанное на принципе «преувеличения», предполагает усиление произвольных движений с целью выявления и осознания скрытых эмоциональных состояний, которые они могут выражать. В процессе выполнения рекомендуется систематически увеличивать интенсивность этих движений до тех пор, пока не станет возможным определить их связанный с ними неосознанный эмоциональный компонент. В случае затруднений с идентификацией внутреннего содержания рекомендуется представить себя в роли актёра, исполняющего роль, в рамках которой эти движения проявляются в гипертрофированной форме. Вхождение в такую роль способствует объективному наблюдению за развитием и динамикой движений, что способствует более глубокому пониманию их внутренней функции и связанной с ними эмоциональной сферы.

4. «Послание тревоги». Упражнение «Послание тревоги» включает в себя работу с чувственным опытом и образами, направленную на глубокое восприятие и взаимодействие с внутренним состоянием тревожности. Вначале

необходимо прислушаться к своей тревоге, определить ее локализацию в теле, уточнить, занимает ли она одну часть тела, несколько или все тело, а также ощутить характер ощущений: что именно вы чувствуете, как проявляется тревожность в теле и на что эти ощущения похожи или напоминают. Затем следует перейти к образу-ассоциации, определить цвет тревоги, ее форму и текстуру, объем или размер, а также поразмышлять о том, на что она похожа и какой образ возникает при контакте с ней. Важно обратить внимание на возникающие ощущения и переживания, а также на импульс или действие, которое вызывает этот образ. После этого рекомендуется установить диалог с этим образом, задавая вопросы о его предназначении и функциях: зачем он находится в теле, что делает там, что он пытается сообщить или защитить от чего пытается уберечь, какую пользу или послание он несет. Такой подход способствует осознанию внутренней динамики тревожности и позволяет установить контакт с ее смыслом и функциями через внутренний диалог.

### Вывод

В рамках гештальт-терапевтического подхода тревожные и стрессовые состояния рассматриваются как важный и информативный сигнал, указывающий на наличие незавершённых контактов или внутренних конфликтных структур в психической сфере индивида. Этот симптом служит своеобразным индикатором нарушения целостности личности, свидетельствуя о том, что определённые потребности, желания или внутренние процессы остались неосознанными или незавершёнными, что в свою очередь препятствует гармоничному функционированию субъекта. В гештальт-подходе подчеркивается важность осознания этих незавершённых контактов как первичного шага к их разрешению, поскольку именно через осознанное восприятие и интеграцию внутренних переживаний происходит восстановление внутренней целостности и баланса.

Процесс устранения тревожных состояний в гештальт-терапии предполагает активное взаимодействие с внутренними аспектами личности посредством специально разработанных техник и методов. Эти методы ориентированы на выявление скрытых или подавленных чувств, образов, мыслей и телесных ощущений, которые могут служить источником тревоги. Например, техника «пустой стул» позволяет клиенту вести диалог с внутренними фигурами или аспектами своей личности, что способствует выявлению конфликтных элементов и их интеграции. Аналогично, фокусировка внимания на телесных ощущениях помогает обнаружить скрытые эмоциональные состояния и понять их связь с внутренними конфликтами.

Целью данных техник является не только выявление причин тревожных симптомов, но и их трансформация через осознание и завершение незавершённых контактов. В результате этого процесса происходит восстановление внутренней целостности субъекта, что способствует снижению уровня тревожности, снятию симптомов стресса и повышению уровня личностного развития. Таким образом, гештальт-терапия рассматривает тревогу не как патологию сама по себе, а как ценное сообщение о необходимости внутренней работы по интеграции разрозненных аспектов личности. Восстановление этой целостности способствует более гармоничному взаимодействию человека с окружающей средой и способствует его психологическому росту.

В целом, подход гештальт-терапии подчеркивает важность активного участия клиента в процессе самопознания и саморегуляции через осознанное взаимодействие с внутренними переживаниями. Такой подход позволяет не только снизить уровень тревожности, но и развивать у человека способность к более глубокому самопониманию, принятию своих внутренних конфликтов и их конструктивному разрешению. В результате этого достигается повышение качества жизни за счёт формирования более устойчивых механизмов адаптации к внешним стрессовым факторам и внутренним противоречиям.

### Литература:

1. Изард, Дж. (2019). Психология эмоций. Москва: Издательство «Психология».
2. Лебедева Н., Иванова Е. Путешествие в гештальт: теория и практика. — СПб.: Речь, 2013 [https://zagorskaya.info › puteshestviye\\_geshtalt](https://zagorskaya.info › puteshestviye_geshtalt)
3. Международная классификация болезней 11-го пересмотра (МКБ-11). (2019). Введение и описание тревожных расстройств // В: Всемирная организация здравоохранения. МКБ-11: Международная классификация болезней 11-го пересмотра. — Москва: Медицинское информационное агентство, с. 6B00. <https://icd.who.int/>
4. Перлз Ф., Хефферлин Р. Основы психологии самопознания. Практикум по гештальт-терапии / Ф. Перлз, Р. Хефферлин. Москва: Академичский проект. 2020. [https://psy.pinpo.ru/wp-content/uploads/2019/12/Perlz\\_F\\_Opytu\\_psikhologii\\_samopoznania.pdf](https://psy.pinpo.ru/wp-content/uploads/2019/12/Perlz_F_Opytu_psikhologii_samopoznania.pdf)
5. Петрова Е. Ю. О тревоге, гештальт-терапии и точке творческого безразличия // Психологическая Газета. — 2023. — № 10 (123). — С. 15–20 <https://psy.su/feed/12777/>
6. Селье, Г. (1956). The Stress of Life. Нью-Йорк: McGraw-Hill. — стр. 3–4.
7. Селье Г. // Общий адаптационный синдром // Журнал физиологии человека, 1950, № 2, сс. 123–135. [https://www.rae.ru/ru/publishing/mono07\\_3.html](https://www.rae.ru/ru/publishing/mono07_3.html)

## Особенности проявления гендерной самоидентификации в речи дошкольников: психолингвистический анализ

Травникова Елена Николаевна, студент магистратуры  
Московский городской педагогический университет

*Статья посвящена изучению особенностей проявления гендерной самоидентификации в речи детей старшего дошкольного возраста в контексте психолингвистики речевого воздействия. Исследование выявляет влияние референтного окружения на речевое поведение детей, включая выбор лексики, грамматических конструкций и коммуникативных стратегий. Через эмпирические методы установлено, что традиционные гендерные установки взрослых коррелируют с использованием детьми стереотипной лексики, при этом девочки чаще используют экспрессивные стратегии, а мальчики — директивные. Результаты подчёркивают роль социокультурных факторов в формировании гендерной идентичности через речь.*

**Ключевые слова:** гендерная самоидентификация, речевое поведение, дошкольный возраст, гендерные стереотипы, референтное окружение.

## Features of gender self-identification in speech of preschoolers: psycholinguistic analysis

Travnikova Yelena Nikolayevna, student master's degree  
Moscow City Pedagogical University

*The article examines the features of gender self-identification in the speech of senior preschool children within the framework of psycholinguistics of speech influence. The study identifies the impact of the reference environment on children's speech behavior, including the choice of vocabulary, grammatical structures, and communicative strategies. Through empirical methods, it was found that traditional gender attitudes of adults correlate with children's use of stereotypical vocabulary, with girls more likely to employ expressive strategies and boys using directive ones. The results highlight the role of sociocultural factors in shaping gender identity through speech and offer recommendations for creating a supportive communicative environment that minimizes restrictive stereotypes.*

**Keywords:** gender self-identification, speech behavior, preschool age, gender stereotypes, reference environment.

Гендерная самоидентификация, как процесс осознания и выражения принадлежности к определённом полу, формируется в дошкольном возрасте и играет ключевую роль в становлении личности ребёнка. В возрасте 5–7 лет дети начинают осознавать гендерные ожидания, транслируемые через речевое взаимодействие с референтным окружением — семьёй, педагогами и сверстниками. Исследование речевых проявлений гендерной самоидентификации в этом возрасте позволяет глубже понять психолингвистические механизмы формирования идентичности и их связь с социокультурными факторами.

Целью данной статьи является анализ особенностей проявления гендерной самоидентификации в речи старших дошкольников с учётом влияния референтного окружения. Основное внимание уделяется выявлению языковых маркеров, коммуникативных стратегий и их корреляции с установками взрослых.

Гипотеза исследования: предполагается, что дошкольники активно используют гендерно-маркированную лексику, отражающую под влиянием референтного окружения усвоенные стереотипы.

Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 3 «Солнышко» г. Гаврилов-Ям. Выборка включала 40

детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет), а также их родителей и педагогов.

Использовались следующие методы: неструктурированное наблюдение для анализа спонтанного речевого поведения детей в естественных условиях, полуструктурированное интервью (по В. Е. Кагану) для выявления восприятия детьми своей гендерной идентичности, контент-анализ речи для определения лексических и прагматических маркеров гендерной самоидентификации, проективная методика «Динамический рисунок семьи» для изучения визуальных и вербальных проявлений гендерных представлений, анкетирование родителей и педагогов для оценки их гендерных установок и воспитательных практик.

В ходе неструктурированного наблюдения была отмечена половая сегрегация, в ходе которой формируются различные субкультуры мальчиков и девочек со своими устойчивыми чертами в поведении и речевыми особенностями.

Выявленная каузальная атрибуция указала на то, что каждому полу приписывались качества, которые не характерны для них. Девочки часто считали мальчиков нечестными, грубыми и слишком шумными, тогда как мальчики воспринимали девочек как плакса. Поведение противополо-

ложного пола зачастую вызывало негативное отношение. В процессе общения девочки стремились защититься от хулиганства со стороны мальчиков, а мальчики старались избегать всего, что относится к «девчоночьему».

Анализ речи детей выявил выраженные гендерные различия.

Речевой стиль девочек демонстрировал «коллаборативность». По нашим наблюдениям, девочки используют больше кооперативных слов и выражений и «взаимных» (объединяющих себя и партнёра) длительных конструкций: «Давай играть вместе!», «Хочешь быть доктором? Я буду мамой!», «Пойдём, мы будем готовить ужин вдвоём!», «Возьми куклу, будем её укладывать спать!».

Девочки также реагируют на то, что говорит сверстник, и «возвращают» ему ответ, задают вопросы и присоединяются к сказанному: «Ты будешь продавцом, а я — покупателем, хорошо?», «Давай я буду сестрой, а ты — бабушкой?», «Кто хочет быть принцессой? Мы все можем быть!».

Подобное распределение ролей проявляется в их стремлении к совместной деятельности, поддержке партнёров, согласованию действий и созданию позитивной атмосферы взаимодействия.

Речевые выражения, направленные на похвалу, поддержку или воодушевление других игроков, усиливают коллаборативность: «У тебя красиво получилось!», «Классно, ты придумала такую интересную игру!».

Речевые высказывания мальчиков чаще проявляют соревновательный дух и активное взаимодействие: «Я быстрее всех построю башню, смотри!», «Моя машина круче, она всех обгонит!», «Кидай мяч сюда, сейчас я поймаю!», «Дай мне молоток, я забью гвоздь!».

Речь мальчиков характеризуется доминантностью, большим напором, использованием повелительного наклонения, приказов и запретов: «Бери лопату, копай здесь, я сказал!», «Я буду главным супергероем, а ты мой помощник!», «Ставь кубики так, я покажу, как надо!». Также прослеживаются выраженные черты прагматизма, проявляющиеся в ориентации на достижение конкретных целей и практических результатов, элементы самоутверждения, выраженные в стремлении к демонстрации собственной компетентности и уверенности в коммуникативных практиках: «Давай чинить машину, быстрее надо!», «Я самый сильный, я всё могу поднять!», «Мой робот лучше всех, он всех победит!», «Я знаю, как надо, смотри на меня!».

В процессе разыгрывания сценок, основанных на собственных фантазиях детей, девочки часто соглашались на исполнение мужских ролей, включая и негативные, тогда как мальчики почти никогда не выбирали женские роли. При этом выявлены половые различия. Сюжеты девочек связаны с домом и семейными отношениями, и в таких историях обычно царят мир и гармония. В отличие от них, мальчики придумывают героические истории, полные борьбы и конфликтов, где главный герой зачастую действует в одиночку и совершает подвиги.

Анализ ответов, полученных в ходе беседы и полуструктурированного интервью (по В. Е. Кагану), под-

твердил наличие устойчивых гендерных стереотипов и лишь небольшого процента определённой гибкости в представлениях детей.

Мы отметили, что дети позитивно относятся к своей гендерной принадлежности, выделяя её преимущества. Мальчики ценят силу и защитнические функции («сильный», «могу защитить»), девочки — эстетические и социальные аспекты («красивые платья», «праздник 8 Марта»). Речевые ответы показали, что гендерная идентичность воспринимается как источник гордости, но ограничивается стереотипными ролями.

Дети чётко разделяют гендерные роли, основываясь на внешности («короткие/длинные волосы»), одежде («платья/шорты») и функциях («защищают/красятся»). Цветовые стереотипы устойчивы: «синий/чёрный» ассоциируются с мальчиками, «розовый/фиолетовый» — с девочками.

Игры детей часто разделяются по гендерному принципу: мальчики выбирают активные и технические игры («машинки», «футбол»), девочки — ролевые и заботливые («дочки-матери», «салон красоты»).

Выбор желаемых суперсил подчёркивает гендерные предпочтения: мальчики ориентированы на власть и физическую активность («летать», «быть супергероем»), девочки — на эмпатию и социальное взаимодействие («лечить», «разговаривать с животными»).

Речевые формулировки мальчиков директивны, девочек — эмоциональны, что соответствует их коммуникативным стилям. Речевые ответы лаконичны у мальчиков и более описательны у девочек.

Большая часть дошкольников предпочитают играть с представителями своего пола, однако часть детей открыта к смешанным группам. Девочки чаще выражают гибкость в выборе партнёров, используя в речи компромиссные формулировки («иногда с мальчиками»).

Мальчики связывают «хорошесть» с защитой и послушанием («защищать», «слушаться»), но в играх допускают агрессию, что создаёт парадокс в их речевых ответах. Девочки делают акцент на доброту и помощь («добрая», «помогать маме»), демонстрируя социально одобряемые качества.

Большинство детей демонстрируют традиционные установки, отрицая возможность смены пола («это невозможно»). Однако 20 % показывают гибкость («если захочет»), а 10 % девочек выражают любопытство к временной смене пола («на часик»). Это свидетельствует о начальной стадии формирования гибких гендерных представлений.

Анализ рисунков и сопутствующих речевых комментариев позволил выявить, как гендерная самоидентификация проявляется в речи и невербальных образах.

Визуальные элементы детских работ (состав семьи, действия, атрибуты, расположение фигур) рассматривались как индикаторы гендерных представлений с акцентом на их связь с речевыми данными. Описания рисунков интерпретировались с учётом возможных эмоциональных и семейных контекстов (например, отсутствие родителей).



Большинство рисунков и речевых комментариев отражали традиционные гендерные роли: мамы связаны с бытовыми задачами, папы — с техническими (рис. 1). Это

подчёркивает роль социализации в формировании гендерной самоидентификации, выраженной через бинарные образы и лексику.



Рис. 1. Проективная методика «Динамический рисунок семьи»

Роли, где «папа убирается», «мама помогает папе строить», а также совместные действия в некоторых рисунках указывают на потенциал для формирования

гибких установок (рис. 2). Речь в таких случаях менее стереотипна, с нейтральной или эмоциональной лексикой.



Рис. 2. Проективная методика «Динамический рисунок семьи»

Выявленные закономерности свидетельствуют о глубокой взаимосвязи между визуальными и вербальными проявлениями гендерных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

В ходе анкетирования родителей детей старшего дошкольного возраста из различных семейных структур, а также педагогов дошкольных образовательных учреждений, были изучены особенности влияния референтного окружения на гендерную самоидентификацию дошкольников, проявляющуюся в их речи и поведении.

Анализ ответов позволил выявить, как родительские установки, педагогические практики и внешние источники информации формируют представления детей о гендерных ролях и отражаются в их языковом самовыражении.

Вывод 1. Преобладание традиционных гендерных установок в референтном окружении: 92 % родителей согласны, что мужчина — основной кормилец, а 78 % поддерживают традиционное распределение женских ролей (например, хозяйственность, забота) отражается в речи родителей, например: «Мальчики должны быть силь-

ными» или «Девочки должны быть аккуратными». Такие фразы формируют у детей представление о гендерных ролях, что проявляется в детских высказываниях, например, повторении стереотипов о мужестве для мальчиков или нежности для девочек.

Педагоги в дошкольных образовательных учреждениях нередко применяют гендерное разделение детей на мальчиков и девочек как в режимных моментах (например, при организации игр, распределении обязанностей или выборе активности), так и в образовательной деятельности (например, при подборе заданий или оценке результатов). Так, 42 % педагогов отмечают, что дают девочкам задания, требующие большей тщательности и внимания к деталям, а мальчикам — активные, а 28 % используют дифференцированные критерии оценки, основанные на гендерных стереотипах, таких как усидчивость для девочек и инициатива для мальчиков. Подобная практика способствует закреплению традиционных гендерных ролей в поведении и речи детей. Дети усваивают гендерные стереотипы через повторяющиеся фразы и ожидания взрослых, что проявляется в их самоописании («Я сильный, потому что мальчик») или в ролевых играх, где они воспроизводят традиционные сценарии.

Вывод 2. Наличие гибких и современных подходов в воспитании.

В некоторых семьях, где поддерживается равное распределение родительских обязанностей, считается, что роль родителя не зависит от пола. Это отражается в таких ответах, как «Мальчик должен быть рассудительным и справедливым» или «Выбирай, что тебе нравится», что способствует формированию у детей более универсальных качеств, таких как ответственность или доброта, независимо от пола. 13 % педагогов поощряют гендерно-нетипичное поведение (например, мальчик играет в куклы, а девочка — в машинки), включая детей в сюжетно-ролевые игры без ограничений, используют сказки с альтернативными ролями для формирования здоровой гендерной идентичности.

Дети, воспитываемые в таких условиях, чаще используют в речи универсальные характеристики (например, «Я добрый» вместо «Я должен быть сильным»), а также демонстрируют меньшую привязку к гендерным стереотипам, что проявляется в их рассказах о себе и своих интересах.

Вывод 3. Влияние внешних источников на формирование гендерных представлений. Источники информации: 78 % родителей указали мультфильмы, 58 % — книги и 42 % — компьютерные игры как ключевые источники гендерных представлений. Эти источники часто содержат стереотипные образы (например, герои-мужчины как лидеры, женщины как заботливые персонажи), что влияет

на лексику детей. Внешние источники усиливают или смягчают родительские и педагогические установки, формируя у детей определённый набор слов и выражений, связанных с гендерной идентичностью, таких как «мужество» или «нежность».

Вывод 4. Ограничения и запреты в речи взрослых как фактор формирования гендерных стереотипов. 33 % педагогов и часть родителей (например, «Мальчики не играют в куклы», «Девочки не пачкаются») используют корректирующие или запрещающие фразы, ограничивая выбор детей в играх, одежде или поведении. Это закрепляет гендерные рамки, например, запрет на эмоции для мальчиков («Не плачь, ты же мальчик»). Дети, сталкиваясь с такими ограничениями, реже выражают эмоции или интересы, выходящие за рамки стереотипов, что проявляется в их более ограниченной лексике (например, избегание слов, связанных с «чуждой» гендерной ролью).

Вывод 5. Поддержка разнополой дружбы способствует гибкости гендерной идентичности. Родительские установки: большинство родителей (наиболее распространённая позиция) поддерживают дружбу между мальчиками и девочками без гендерных ограничений, что отражается в таких ответах, как «Мальчики и девочки должны дружить независимо от пола». 15 % педагогов проводят беседы о равенстве профессий, что способствует формированию универсальных социальных навыков. Родители и педагоги отмечают, что разнополая дружба учит детей новым навыкам и расширяет кругозор, что подтверждается ответами вроде «Девочка и мальчик, играя вместе, могут научить друг друга чему-то новому». Дети, воспитываемые в условиях поддержки разнополой дружбы, чаще используют в речи универсальные понятия, такие как «дружба», «уважение» или «забота».

Проведённое исследование позволило получить комплексное представление о механизмах формирования гендерной самоидентификации у детей старшего дошкольного возраста. В ходе работы были последовательно решены поставленные задачи, что дало возможность не только подтвердить первоначальную гипотезу, но и выявить новые закономерности в процессе гендерной социализации через речевую деятельность.

Эмпирическое исследование предоставило убедительные доказательства влияния референтного окружения на процесс гендерной самоидентификации. Применение комплексной методики, включающей наблюдение, интервью, проективные методы и анкетирование, позволило получить репрезентативные данные. Анализ выявил значимые корреляции между установками взрослых и речевым поведением детей, что полностью подтвердило основную гипотезу исследования.

#### Литература:

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 160 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-06998-3. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/562566>

2. Клецина И. А. Практикум по гендерной психологии. СПб., 2001.
3. Ключева Н. В. Общение. Дети 5–7 лет. 2-е издание, переработанное и дополненное. / Н. В. Ключева, Ю. В. Филиппова; худож. Е. П. Масленникова. — Ярославль: Академия развития, 2006. — 160 с.: ил. — (Ваш ребёнок: наблюдаем, изучаем, развиваем).
4. Гендерная психология и педагогика: учебник и практикум для вузов / под общей редакцией О. И. Ключко. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 559 с. — (Высшее образование). — ISBN 978–5–534–19026–7. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 275 — URL: <https://urait.ru/bcode/561488/p.275> (дата обращения: 19.06.2025).
5. Курочкина, И. А. Проблема гендерно-половой идентичности: учебное пособие / И. А. Курочкина, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. 206 с.

## Гендерные различия в типах ответственности у студенческой молодежи

Фоменко Дмитрий Николаевич, студент

Научный руководитель: Терелянская Ирина Васильевна, кандидат психологических наук, доцент  
Волгоградский институт управления — филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

*В статье рассматриваются гендерные особенности в выраженности типов ответственности у студентов на основе экспериментальных данных, полученных с помощью «опросника диагностики личностного симптомокомплекса ответственности» И. А. Кочаряна.*

**Ключевые слова:** гендерные различия, ответственность, студенты.

## Gender differences in forms of responsibility in students

*The article considers the gender-specific features in severity of forms of responsibility in students based on experimental data obtained using the I. A. Kocharyan's «questionnaire for the diagnosis of personal symptom complex of responsibility».*

**Keywords:** gender differences, responsibility, students.

**Актуальность** исследования обусловлена тем фактом, что студенчество в большинстве случаев выпадает на период с 18 лет, который характеризуется множеством изменений, наблюдающихся в психологических (выбор дальнейшего профессионального пути, сепарация от родителей), социальных (новая социальная обстановка, поиск единомышленников) и правовых (получение почти всех прав, полный объем уголовной ответственности за деяния) аспектах. В данных условиях понимание гендерных различий в типах ответственности у студентов может помочь раскрыть преобладающие типы ответственности у студентов, а также ведущие мотивы ответственного поведения.

В психологии можно встретить ряд определений «ответственности», например, К. А. Абульханова-Славская рассматривала ответственность как «самостоятельное, добровольное осуществление необходимости в границах и формах, определяемых самим субъектом. Она выступает как идеальное мысленное моделирование субъектом ответственной ситуации, ее пределов и уровня сложности, а затем практического осуществления» [1, С. 109], В. В. Пряеин рассматривает ответственность как «функ-

циональное единство мотивационных, эмоциональных, когнитивных, динамических, регулятивных и продуктивных составляющих» [1, С. 109].

Дж. Роттер выделял локусы контроля — свойства личности приписывать благоприятный и неблагоприятный результат своей деятельности только внешним (экстернальный локус) или только внутренним (интернальный локус) факторам [2]. О. Ю. Грогoleвой предлагается следующая типология ответственности, основанная на степени инициативности, эмоциональном компоненте и навыке самоорганизации: оптимальный тип ответственности предполагает отсутствие внешнего контроля, инициативность и положительное отношение к обязанностям; исполнительский тип близок к оптимальному, но отличается низким уровнем поведенческих проявлений, что обуславливает необходимость внешней мотивации и контроля; избегающему типу ответственности характерно негативное отношение к обязанностям и низкий уровень переживания за результат, но самый высокий уровень прогнозирования результатов, что позволяет судить о преобладании когнитивного компонента ответственности над



эмоциональным; инициативный тип ответственности характеризуется высоким уровнем инициативности, отсутствием внешнего контроля, но отсутствием навыков организации собственного времени; ситуативный тип ответственности характеризуется зависимостью добровольности от эмоционального состояния, что проявляется импульсивностью ответственности [3].

**Цель работы** — выявление гендерных различий у студентов в проявляемых типах ответственности.

**Задачи:**

- изучить теоретическую основу типов ответственности, описанных И. А. Кочаряном;
- провести эмпирическое исследование типов ответственности студенческой молодежи;
- выявить различия в выраженности типов ответственности у студентов мужского и женского пола.

**Объект исследования:** ответственность у студентов.

**Предмет исследования:** гендерные различия в типах ответственности у студентов.

**Эмпирический объект:** 30 респондентов, являющихся студентами Волгоградского Института Управления филиала РАНХиГС, в возрасте от 18 до 20 лет, из них 15 юнош и 15 девушек.

**Гипотеза:** существуют различия в выраженности типов ответственности у студенческой молодежи.

**Теоретической основой** послужила работа И. А. Кочаряна, посвященная типам ответственного поведения.

**Методики исследования:** «Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности» И. А. Кочаряна.

Статистическая обработка собранных данных осуществлялась с использованием IBM SPSS Statistics 27. Использовались следующие критерии: U-критерий Манна Уитни.

**Анализ результатов:** Из таблицы 1 видно, что наиболее выраженные различия у юношей и девушек наблюдаются в проявлении показателя «Принципиальность»: средние значения данного показателя составляют 6,13 у девушек и 4,80 у юношей, из чего можно предположить, что у девушек сильнее выражено стремление брать ответственность за события в своей жизни, а ответственность тесно связана со стремлением следовать собственным принципам, иногда отличающимися от общепринятых и расходящихся с моральными нормами.

Вторым по выраженности различий является показатель «Нормативность»: средние значения данного показателя составляют 4,20 у девушек и 3,20 у юношей, из чего можно предположить, что девушки характеризуются большей тревожностью, потребностью во внимании, стремлением к поддержке установленных норм и традиций при отрицании необходимости перемен, а ответственное поведение часто связано с соблюдением имплицитных паттернов, совпадающих с социальными нормами, что может трактоваться как социально ответственное поведение.

Различия можно также выделить в проявлении показателя «Самопожертвование»: средние значения данного показателя составляют 5,93 у юношей и 5,07 у девушек, из чего можно предположить, что у юношей сильнее выражено стремление брать ответственность, чтобы доказать свою надежность, но, стремясь брать на себя массу работы, они часто ощущают, что их усилия не были оценены по достоинству.

Выраженность различий в проявлении других типов ответственного поведения относительно незначительна.

Проведение математико-статистического анализа, показатели приведены в таблице 2, показало, что гендерные различия проявляются только в выраженности «Принципиального» типа ответственности, из чего следует, что у девушек по сравнению с юношами статистически достоверно сильнее выражено чувство собственной ответственности, принципиальность и педантичность. При описании данного типа ответственности можно выделить черты сходства с описанным Дж. Роттером интернальным локусом контроля, такие как чувство ответственности за свою жизнь и педантичность, следовательно, можно предположить, что различия в выраженности данного типа ответственности у юношей и девушек связаны со степенью интернальности локуса контроля.

**Вывод:** исследование подтвердило гипотезу о том, что у студентов мужского и женского пола существуют различия в выраженности ответственности: установлено, что у девушек выше уровень показателя «Принципиальность», что свидетельствует о том, что у девушек сильнее выражена принципиальность в ответственности, педантичность и чувство собственной ответственности за свою жизнь и поступки.

Таблица 1. Выраженность типов ответственности у юношей и девушек

Тип ответственности	Средние значения показателей в стенах у юношей	Средние значения показателей в стенах у девушек
«Принципиальность»	4,80	6,13
«Самоутверждение»	3,80	4,27
«Нормативность»	3,20	4,20
«Этичность»	6,00	6,40
«Самопожертвование»	5,93	5,07



Таблица 2. Показатели U-критерия различия Манна-Уитни

Тип ответственности	Средний ранг показателя у юношей	Средний ранг показателя у девушек	Значимость (двухсторонняя)
«Принципиальность»	12,03	18,97	0,028*
«Самоутверждение»	14,60	16,40	0,566
«Нормативность»	13,17	17,83	0,141
«Этичность»	14,47	16,53	0,513
«Самопожертвование»	17,13	13,87	0,304

Примечание: \* — различия значимы на уровне 0,05

#### Литература:

1. Баязи, Н. А. О взаимосвязи ответственности и локуса контроля / Н. А. Баязи. — Текст: непосредственный // Форум молодых ученых. — 2022. — № 2 (66). — С. 22–25.
2. Бибик, Т. В. Теоретический взгляд на проблему ответственности личности / Т. В. Бибик. — Текст: непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2004. — № 2. — С. 109–112.
3. Гроголева, О. Ю. Динамика формирования ответственности в младшем школьном возрасте / О. Ю. Гроголева, Е. В. Мельникова. — Текст: непосредственный // Вестник Омского университета. Серия «Психология». — 2007. — № 1. — С. 35–48.
4. И. А. Кочарян. Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО) и оценка его психометрических характеристик // Вестник ХНУ. Серия: Психология, 2008. № 807.

## На пути к благополучию: обзор актуальных концепций счастья и стратегий его достижения

Черномашенцева Феофания Александровна, студент магистратуры  
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Счастье является одной из тех категорий, которые одновременно кажутся очевидными и ускользающе сложными. На протяжении веков философы, теологи, а затем и ученые пытались определить его природу: является ли оно состоянием души, результатом внешних обстоятельств или следствием осознанных практик? В античности Аристотель связывал счастье (эвдемонию) с реализацией человеческого потенциала, тогда как эпикурейцы видели его в отсутствии страданий. Сегодня наука (от психологии до нейробиологии) предлагает новые инструменты для его изучения, превращая абстрактные рассуждения в предмет эмпирического анализа. Несмотря на многовековые философские дискуссии, счастье остается многомерным и методологически сложным объектом исследования. Его изучение предполагает преодоление нескольких существенных препятствий, связанных как с проблемой определения сущности счастья, так и с проблемами его измерения. Существует разрыв между объективными показателями (уровень дохода, социальные связи) и субъективным восприятием: почему при схожих условиях одни люди чувствуют себя счастливыми,

а другие — нет? Предопределено ли счастье генетически, зависит ли от мировоззрения или действий человека?

Современные исследования счастья развиваются в нескольких ключевых направлениях: одни авторы концентрируются на концепции субъективного благополучия, другие — на психологической устойчивости, а третьи — на социальной и культурной детерминанте. Однако за множеством теорий остается открытым вопрос: как эти знания могут помочь человеку в повседневной жизни? Данная статья ставит две цели: во-первых, систематизировать ключевые концепции счастья в современной науке, а во-вторых — перевести теоретические выводы в практические рекомендации.

Классические определения счастья, встречающиеся в толковых словарях, часто сводят это сложное понятие к состоянию удовлетворения. Однако современные исследования показывают, что счастье представляет собой гораздо более сложный и многогранный феномен, который невозможно описать одной краткой формулировкой. В научной литературе традиционно выделяют два основных подхода к пониманию счастья. Гедонистическая

традиция, восходящая к Аристиппу и развитая в работах Брэдбёрна [5], рассматривает счастье как стремление к удовольствию и избегание страданий. Эвдемонистический подход, идущий от Аристотеля и представленный в современных исследованиях Селигмана [7], понимает счастье как реализацию человеческого потенциала через осмысленную деятельность. Как отмечает Н. А. Булкина [1] в своей статье, эти концепции отражают культурные и исторические особенности восприятия счастья в разных обществах, что, несомненно, также важно учитывать, так как индивидуалистские и коллективистские тенденции разных культур значительно влияют на понимание счастья.

Интересно, что современные исследователи (например, Н. А. Яворчук [4]) отмечают условность строгого разделения между гедонистическим и эвдемонистическим подходами. В реальной жизни удовольствие и самореализация часто оказываются взаимосвязанными: осмысленная деятельность приносит радость, а подлинные удовольствия требуют определенной степени личностного развития. Более сложную структурную модель предлагает Д. А. Леонтьев [2], различая кратковременные эмоциональные состояния и устойчивое чувство удовлетворенности жизнью. Его модель включает два уровня: счастье, зависящее от внешних условий и удовлетворения базовых потребностей, и более глубокое состояние, связанное с внутренней самореализацией и осмысленностью существования. При этом Леонтьев подчеркивает, что субъективное благополучие, включающее как эмоциональный баланс, так и когнитивную оценку жизни, служит важным, но не исчерпывающим показателем счастья. Он разрабатывает трехкомпонентную модель, которая включает субъективное благополучие как интегральную оценку эмоционального состояния, психологическое благополучие как совокупность личностных характеристик, способствующих счастью, и эвдемонии как высшую форму самодетерминированного счастья, выходящего за рамки простого благополучия.

Эвдемонистическая традиция находит свое продолжение в концепции PERMA, предложенной М. Селигманом. Эта модель заменяет расплывчатое понятие «счастье» более операциональным термином «благополучие», которое можно измерить через пять компонентов: позитивные эмоции, увлеченность деятельностью, качество межличностных отношений, ощущение смысла и достижение целей. Дальнейшее развитие эта концепция получила в работах К. Шелдона и С. Любомирски [8], которые разработали модель эвдемонистической активности. Согласно их исследованиям, активная вовлеченность в деятельность, удовлетворяющую базовые психологические потребности в автономии, компетентности и принадлежности, существенно повышает уровень субъективного благополучия. При этом авторы особо подчеркивают важность постановки аутентичных, внутренне мотивированных целей, что становится особенно актуальным в условиях современного информационного общества

с его навязчивым влиянием маркетинговых стратегий. Эти вызовы современности учитываются в современных трудах по этой теме: исследователи (например, М. С. Горюх и коллеги [3]) обращают внимание на влияние цифровых технологий, которые могут приводить к подмене подлинных ценностей и размыванию идентичности. Эти наблюдения возвращают нас к традиционным представлениям о счастье как гармонии с собой и миром, но в новых технологических условиях.

С. Любомирски предлагает оригинальную формулу счастья, согласно которой его уровень определяется тремя факторами. Около 50 % вариаций в уровне счастья объясняются биологическими особенностями и темпераментом личности, лишь 10 % зависят от внешних обстоятельств (благодаря механизму гедонистической адаптации), а оставшиеся 40 % определяются сознательной активностью человека, его отношением к миру и стратегиями взаимодействия с окружающей действительностью.

Булкина Н. А. детально анализирует ключевые факторы, влияющие на уровень счастья, включая возраст, состояние здоровья, уровень образования, материальный достаток и качество социальных отношений. Особое внимание уделяется механизмам психологической адаптации, которые объясняют парадоксальное явление: после достижения определенного уровня базовых потребностей дальнейший рост материального благосостояния практически не увеличивает ощущение счастья. Этот феномен, известный как «гедонистическая беговая дорожка», демонстрирует, как быстро растущие притязания нивелируют положительный эффект от улучшения жизненных условий. Леонтьев Д. А. углубляет этот анализ, акцентируя внимание на внутренних психологических ресурсах личности. В его исследованиях показано, что такие характеристики, как оптимизм, способность к саморегуляции и качество мотивации, играют более значительную роль в формировании устойчивого благополучия, чем внешние обстоятельства. Автор разрабатывает концепцию «эвдемонии 3D», которая интегрирует три фундаментальных аспекта счастья: эмоциональный баланс (удовольствие), чувство контроля над результатами своей деятельности (успешность) и осознание связи своих действий с более широким жизненным контекстом (осмысленность).

Практическое применение этих теоретических разработок находит свое отражение в исследованиях Шелдона, Любомирски и Шкаде [6], которые рассматривают счастье как навык, поддающийся сознательному развитию. Ученые выделяют двенадцать ключевых практик, систематическое применение которых способствует устойчивому повышению уровня благополучия: выражение благодарности; культивирование оптимизма (позитивное переосмысление событий); избегание чрезмерных размышлений и социальных сравнений; практика доброты (помощь другим); развитие социальных связей (глубокие, поддерживающие отношения); совершенствование навыков преодоления стресса; умение прощать; погружение в состояние «потока» (деятельность, требующая

полной вовлечённости); наслаждение радостными моментами (осознанность); работа над жизненными целями (осмысленные, аутентичные стремления); духовная практика (религия, медитация, связь с чем-то большим); забота о теле (физическая активность, здоровый сон). Психологи, работающие с различными запросами могут на своем опыте подтвердить эффективность использования этих “практик”: когнитивно-поведенческая терапия предлагает вести дневник благодарностей, экзистенциальная психотерапия настаивает на переосмыслении опыта (как то, что с вами происходило, сформировало вас как личность), а сила поддерживающего окружения, осознанности и связи с чем-то большим используется вообще повсеместно: начиная от общества Анонимных алкоголиков, заканчивая духовными практиками.

Подводя итоги, можно сказать, что современная психология приходит к пониманию счастья как сложного динамического конструкта, объединяющего гедонистические (эмоциональное благополучие) и эвдемонистические (осмысленность, самореализация) компоненты. Важнейшим выводом является установленный факт: устойчивое счастье в значительно большей степени зависит от внутренних факторов (личностных установок, осознанных практик и качества социальных взаимодействий), чем от внешних обстоятельств. Однако в условиях стремительной цифровизации возникают новые вызовы, связанные с подменой аутентичных ценностей и отношений их виртуальными суррогатами, что требует дальнейшего изучения адаптивных механизмов психологического благополучия в современном технологическом обществе.

#### Литература:

1. Булкина, Н. А. О феномене счастья: обзор зарубежных и отечественных исследований / Н. А. Булкина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — Т 8. — № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/26PSMN520.pdf> (дата обращения: 14.05.2025).
2. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг. 2020. № 1 (155). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/schastie-i-subektivnoe-blagopoluchie-k-konstruirovaniyu-ponyatiynogo-polya> (дата обращения: 24.04.2025).
3. Счастье в эпоху развития киберпространства (обзор литературы) / М. С. Гогорян, А. А. Яковлев, Р. Н. Башилов, С. М. Башилова // Молодежь, наука, медицина: материалы 67-й Всероссийской межвузовской студенческой научной конференции с международным участием, Тверь, 22–23 апреля 2021 года. — Тверь: Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Тверская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения Российской Федерации, 2021. — С. 170–176. — EDN FGZRJK.
4. Яворчук, Н. А. Меняющийся смысл счастья: обзор концепций счастья в зарубежных и отечественных психологических исследованиях / Н. А. Яворчук // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2023. — № 12–5(87). — С. 49–53. — DOI 10.24412/2500-1000-2023-12-5-49-53. — EDN EPRETG.
5. Bradburn N. M. The Structure of Psychological Well-Being. — Chicago: Aldine, 1969. — 318 p.
6. Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131.
7. Seligman, M. E. P. (2011) *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Free Press, New York. 368 p.
8. Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2019). «Revisiting the Sustainable Happiness Model and Pie Chart: Can Happiness Be Successfully Pursued?» *The Journal of Positive Psychology*, 14(6), 696–704. DOI: 10.1080/17439760.2019.1689421

## СОЦИОЛОГИЯ

### Информационный пузырь в социальных медиа и его влияние на психологическое самочувствие студентов

Кузьмина Дина Борисовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Гайсина Элина Ильгизьяровна, кандидат политических наук, доцент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет

*Автор рассматривает, какие персонализация контента может создать вокруг пользователя среду, постепенно ухудшающую стояние.*

**Ключевые слова:** социальные медиа, молодежь, психологическое самочувствие, информационный пузырь.

Молодежь проводит большую часть своего времени в интернете, в частности в социальных медиа. Изучение показывает как положительное, так и негативное влияние на психику. Информационный пузырь создает персонализированное пространство вокруг пользователя и увидеть альтернативное мнение не так просто. С одной стороны такая система формирует пространство, которое создал пользователь, потребляя определенный контент, с другой стороны многие пользователи сталкиваются с синдромом упущенной выгоды, тревожностью, завистью что в перспективе ведет к психологическим проблемам.

Информационный пузырь (пузырь фильтров/алгоритмов) — это эффект, когда алгоритмы подбирают персонально контент, какие посты и ссылки показывать пользователю. Обычно в ленте оседает только та информация, которой пользователь уделяет внимание. Контент совпадает с мировоззрением и поддерживает интересы.

Если рассматривать данный механизм в вакууме, то он отлично работает на многих площадках и приносит пользователю контент, а площадки финансы от рекламодателей. Вредоносный контент существовал всегда, несмотря на все механизмы его регуляции и политику площадок. Алгоритмы социальных медиа создают уникальную ленту для пользователя основываясь на том, что он уже потреблял получается механизм распространения вредоносного контента через заинтересованных в теме пользователей.

Отмечается, что студенческий возраст представляет собой наиболее подходящее время для самопознания и личностного роста. В этот период, как отмечают исследования Б. Г. Ананьева и его последователей, молодые люди достигают максимального развития множества психических и психологических функций. Следовательно, не

вызывает удивления, что ресурсы психологического здоровья могут успешно формироваться в годы обучения в вузе. Однако в последние годы среди молодежи наблюдается увеличения уровня тревожности, депрессивных состояний, суицидального поведения, агрессии по отношению к другим, буллинга и других негативных проявлений [1].

Фильтрация информации по средствам социальных медиа может существенно повлиять на восприятие мира и психологическое состояние. Вместо того чтобы предлагать объективное представление о действительности, формируются эхо-камеры, где люди сталкиваются только с подтверждением уже существующих убеждений и взглядов. Это может привести к углублению имеющихся убеждений, ограничению мышления и непониманию альтернативных точек зрения.

Существуют темы информации о которых платформы жестко регулируют, например, тема суицида. Найти контент, пропагандирующий смерть, самоповреждение достаточно сложно, при этом не составит сложности найти множество сообществ, пропагандирующих анорексию.

За последние 50 лет заболеваемость анорексией растёт только среди женщин в возрасте от 15 до 24 лет. Среди других возрастных групп и среди мужчин уровень заболеваемости анорексией остаётся стабильным [2]. Вокруг молодых девушек создается пространство, где естественная женская фигура воспринимается как нечто не нормальное.

Синдром упущенной выгоды (FOMO — Fear of Missing Out) оказывает значительное негативное влияние на психологическое состояние студентов, формируя неестественную картину мира, в которую пользователь начинает верить и искать проблемы в себе. В будущем это может привести к нервной анорексии, депрессии, тревожным



расстройствам, потому что молодежь группа более восприимчивая к процессам происходящим вокруг.

На данный момент в социальных медиа молодежь проводит около 6 часов, социальные сети и видеохостинги вытеснили для многих пользователей другие увлечения [3].

Постоянное потребление контента на протяжении долгого времени сказывается как на психологическом, так и на физическом здоровье:

Одним из особенно тревожных последствий использования социальных медиа является влияние на качество сна. Синяя световая волна экранов подавляет выработку мелатонина — гормона, отвечающего за регуляцию

сна. Это может привести к нарушениям сна, усталости и в конечном итоге к ухудшению общего психического состояния.

Последние исследования так же показывают, что существует прямая связь между использованием социальных медиа и уровнем удовлетворенности жизнью. Студенты, проводящие много времени в социальных сетях, часто сообщают о чувстве одиночества и неудовлетворенности [4]. Это может быть связано с тем, что виртуальная коммуникация не может заменить живое взаимодействие, и, соответственно, у студентов возникает ощущение недостатка глубоких и значимых связей.

#### Литература:

1. Епанчинцева Г. А., Козловская Т. Н. Студенчество как социально-психологическая общность // Вестник ОГУ. 2018. № 2 (214). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studenchestvo-kak-sotsialno-psihologicheskaya-obschnost>
2. Давлетшина Л. А., Карманов М. В. Актуальные вопросы статистики анорексии // Вестник университета. 2021. № 9. С. 160–165. doi: 10.26425/1816-4277-2021-9-160-165
3. Медиапотребление «цифровой молодежи» в России: монография / под ред. Д. В. Дунаса. — Москва: Факультет журналистики МГУ: Издательство Московского университета, 2021. — 406, [2] с.
4. Шейнов В. П., Тарелкин А. И. Взаимосвязи зависимости студентов от социальных сетей с психологическим неблагополучием // Психология человека в образовании. 2024. № 2

# ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

## Дискурсивные стратегии в немецких лайфстайл-блогах

Джанаева Лиза Руслановна, студент  
Пятигорский государственный лингвистический университет

Научный руководитель: Лебеденко Галина Александровна, кандидат филологических наук, доцент  
Пятигорский государственный университет (Ставропольский край)

*Статья посвящена исследованию дискурсивных стратегий в немецких лайфстайл-блогах. Рассматриваются такие стратегии, как доверительность, экспертное позиционирование и персуазивность.*

**Ключевые слова:** дискурсивные стратегии, лайфстайл-блог, интернет, немецкие блоги.

С появлением и стремительным развитием интернета произошла трансформация медиапространства, одним из ключевых элементов которой стали блоги. Эти цифровые платформы, изначально создававшиеся как онлайн-дневники, эволюционировали в мощный инструмент влияния на аудиторию, охватывая самые разные сферы — от моды и красоты до политики и экономики [4, с. 82]. Особое место среди них занимают лайфстайл-блоги, которые не только информируют читателей, но и формируют их ценности, модели поведения и потребительские предпочтения.

Авторы блогов, стремясь усилить воздействие на аудиторию, сознательно используют разнообразные дискурсивные стратегии, включая языковые средства, риторические приемы и визуальный контент. Эти стратегии направлены на создание эффекта доверительности, побуждение к определенным действиям или формирование устойчивой идентичности бренда. В немецкоязычном сегменте интернета данный феномен представляет особый интерес, поскольку сочетает в себе глобальные тенденции цифровой коммуникации и культурно-специфические особенности немецкого языка и менталитета.

Несмотря на растущее количество исследований, посвященных блогам как медийному явлению, дискурсивные стратегии немецких лайфстайл-блогов остаются недостаточно изученными. Данная статья призвана восполнить этот пробел, исследуя ключевые коммуникативные тактики, применяемые авторами популярных немецких блогов, и их влияние на читательскую аудиторию.

Актуальность работы обусловлена необходимостью понимания механизмов цифрового воздействия в условиях роста влияния новых медиа.

Цель исследования заключается в выявлении и систематизации ключевых дискурсивных стратегий, используемых авторами современных немецких лайфстайл-

блогов, а также в определении их прагматических функций в процессе воздействия на читательскую аудиторию.

В исследовании применяется метод лингвопрагматического анализа, который позволяет выявить языковые особенности выбранных блогов, а также контекстуально-интерпретационный метод, который позволяет определить связь между языковыми средствами и экстралингвистическим контекстом.

В качестве материала исследования были выбраны блоги следующих авторов: Masha Sedgwick, Josie Loves и Andy Sparkles [5; 6; 7].

### Обсуждение и результаты

Блог представляет собой одну из ключевых форм цифровой коммуникации, функционирующую в рамках веб-пространства. С технической точки зрения, блог — это платформа, содержащая записи, организованные в обратном хронологическом порядке и зачастую дополненные мультимедийным контентом (изображениями, видео). Однако его главная отличительная особенность заключается не столько в структурных характеристиках, сколько в публичной интерактивности: в отличие от традиционных СМИ, блог предполагает возможность непосредственного взаимодействия между автором и аудиторией через систему комментариев, что создает условия для диалогической коммуникации [1, с. 125].

Особый интерес в нашем исследовании представляет лайфстайл-блог как особая разновидность жанра, где на первый план выходят не только информационная, но и персуазивная функция, реализуемая через систему дискурсивных стратегий.

В рамках настоящего исследования мы принимаем определение коммуникативной стратегии, пред-

ложенное Е. В. Ключевым, как системы заранее спланированных и последовательно реализуемых речевых действий, направленных на достижение конкретной коммуникативной цели. Данный подход позволяет рассматривать дискурс блогеров не как спонтанное вербальное поведение, а как осознанно выстроенную тактику воздействия на аудиторию [3, с. 10–11].

Рассмотрим дискурсивную специфику немецких лайфстайл-блогов на примерах.

**1. Стратегия доверительности** создает эффект личной связи между автором и его аудиторией. Она реализуется через разговорную лексику, личные истории и демонстрацию неидеальности.

«Alle Spielzeuge (oder ähnliche, wenn es unseres nicht mehr gibt), die ich verlinkt habe haben wir auch Zuhause und sie wurden von uns intensiv getestet und für empfehlenswert erachtet.» (Masha Sedgwick, <https://www.masha-sedgwick.com/die-perfekten-spielzeuge-fur-unterwegs-auf-reisen>)

В приведенном выше высказывании мы видим, как автор подчеркивает, что советы лично проверены на практике, а не абстрактны.

«Happy Sunday, ihr Lieben!» «Ganz ehrlich?» (Josie Loves, <https://josieloves.de/monats-update-25-neue-plaene-und-fruehlingsvorfreude/>)

Здесь мы видим, как автор использует неформальную лексику «ihr Lieben», а также имитирует живую беседу «Ganz ehrlich?», для того, чтобы сблизиться с читателями.

«Letzten Sommer war ich bei der Eröffnung eines Stores in Berlin»... (Andy Sparkles, <https://andysparkles.de/2025/05/koreanische-kosmetik-fuer-anfaenger.html>)

В данном отрывке автор делится личным событием, что помогает ему выстроить доверительные отношения с читателями.

**2. Стратегия экспертного позиционирования** направлена на формирование образа компетентного специалиста, чтобы повысить доверие к своим рекомендациям и советам. Она реализуется через специализированную лексику, структуру «проблема-решение» и доказательную базу.

«Puzzles mit großen Teilen oder Steckspiele fördern die Feinmotorik»... «sie lernen auch noch zusätzlich die Basics des An- und Ausziehens» [5].

В этом отрывке автор, использует термин «Feinmotorik», профессионально описывает развитие навыков у ребенка «die Basics des An- und Ausziehens», что говорит читателю о том, что автор разбирается в том, что он рассказывает в своем блоге.

«Schneckenschleim, Ginseng, fermentierte Extrakte oder Centella Asiatica? K-Beauty-Produkte enthalten einzigartige Inhaltsstoffe!» [7].

Здесь мы видим, как автор использует в своем тексте специализированную лексику, связанную с косметикой, тем самым показывая, что он является экспертом в данной области.

**3. Персуазивная стратегия** — стратегия убеждения, она направлена на мягкое, но эффективное побуждение аудитории к определенным действиям. Она реализуется через такие языковые средства, как модальные глаголы, императивы, а также через такие психологические приемы, как ограниченность предложения, принцип взаимности.

«Bitte holt euch einfach dieses «Telefon» hier und dankt mir später. Es ist wirklich der absolute Hit...» [5].

Автор приведенного высказывания использует императив «holt euch», а также эмоционально-окрашенное выражение «Es ist wirklich der absolute Hit», что убеждает читателя в том, что данный телефон обязателен к приобретению.

«Der Eintritt ist kostenlos, aber ihr müsst euch anmelden» [6].

В выше указанном отрывке автор убеждает читателей посетить событие, используя императив и модальный глагол «ihr müsst euch», а также воздействует психологически, указывая на то, что вход бесплатный.

«Wenn du neugierig bist: Starte langsam, höre auf deine Haut und probiere dich durch» [7].

Автор, используя глаголы в повелительном наклонении, побуждает читателей заботиться о своей коже.

Проведенный анализ показал, что немецкие лайфстайл-блоги успешно сочетают в себе три ключевые дискурсивные стратегии:

1. Доверительность — через личные истории, разговорный стиль и эмоциональную открытость.
2. Экспертное позиционирование — с помощью профессиональной лексики и ссылок на личный опыт.
3. Персуазивность — мягкое убеждение через советы, социальное доказательство и позитивные образы будущего.

Статья демонстрирует, как языковые средства служат инструментом влияния в цифровой коммуникации, а успешные блогеры мастерски балансируют между экспертизой и искренностью. Благодаря гармоничному сочетанию этих трех стратегий немецкие лайфстайл-блогеры создают уникальный коммуникативный стиль, который одновременно искренен и профессионален, что способствует формированию лояльной и вовлеченной аудитории.

#### Литература:

1. Баженова Е. А., Иванова И. А. Блог как интернет-жанр // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2012. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/blog-kak-internet-zhanr> (дата обращения: 18.06.2025).
2. Данюшина Ю. В. Дискурсивные стратегии бизнес-блога // Вестн. Том. гос. ун-та. 2010. № 341. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnye-strategii-biznes-bloga> (дата обращения: 18.06.2025).
3. Ключев Е. В. Речевая коммуникация: Учеб. пособие для университетов и вузов. М.: ПРИОР, 1998. 224 с.
4. Колосова А. Д. Стратегия самопрезентации как доминанта речевого поведения видеоблогера (на примере селебрити-контента на видеохостинге Youtube) / А. Д. Колосова // МедиаВектор. — 2021. — № 2. — С. 82–89.

5. Мурзинова И. А. Стратегии онлайн-коммуникации лингвокультурного типажа «videоблогер» и языковые средства их реализации в англоязычном интернет-дискурсе / И. А. Мурзинова // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. — 2024. — № 68. — С. 108–127.
6. <https://www.masha-sedgwick.com>
7. <https://josieloves.de>
8. <https://andysparkles.de>

## Эволюция переводов Библии: лингвистический анализ в диахроническом срезе

Ермолаева Антонина Александровна, студент  
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

*В данной статье проводится комплексный анализ исторического развития переводов библейских текстов с точки зрения лингвистики и переводоведения. Исследование охватывает период от античных переводов (III в. до н. э.) до современных переводческих стратегий XX–XXI вв. Особое внимание уделяется взаимовлиянию переводческой практики и развития национальных языков, а также методологическим аспектам передачи сакральных текстов. На основе сравнительно-исторического метода выявляются ключевые тенденции в эволюции переводческих подходов к библейским текстам. Результаты исследования демонстрируют, как социокультурные и религиозные факторы определяли выбор переводческих стратегий в разные исторические периоды.*

**Ключевые слова:** библейская филология, история перевода, Септуагинта, Вульгата, переводоведение, динамическая эквивалентность, лингвокультурология.

Библейские тексты, являясь важнейшим объектом переводческой деятельности на протяжении более двух тысячелетий, представляют собой уникальный материал для лингвистических и переводоведческих исследований (Nida, 1964). Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью системного анализа эволюции переводческих стратегий применительно к сакральным текстам, а также изучения их влияния на формирование национальных языковых норм.

Цель исследования — выявление закономерностей развития переводческих подходов к библейским текстам в диахроническом аспекте. Для достижения данной цели решаются следующие задачи:

1. Анализ лингвистических особенностей ключевых исторических переводов Библии;
2. Исследование взаимосвязи между переводческими стратегиями и социокультурным контекстом эпохи;
3. Оценка влияния библейских переводов на развитие национальных литературных языков.

Методологическую основу исследования составляют сравнительно-исторический метод и методы лингвистического анализа текста.

### Античные переводы: формирование базовых парадигм

#### *Септуагинта: первый опыт масштабного перевода*

Септуагинта (LXX), созданная в III–II вв. до н. э., представляет собой первый документально зафиксированный случай организованного перевода крупного религиозного текста (Brock, 1972). Лингвистический анализ показывает, что переводчики использовали комбинированную стратегию:

- формальную эквивалентность в передаче сакральной лексики;
- смысловую адаптацию в повествовательных фрагментах.

Сравнительный анализ с масоретским текстом выявляет значительные расхождения, объясняемые:

- 1) различиями в исходных манускриптах;
- 2) лингвокультурной адаптацией для грекоязычной аудитории (Tov, 1999).

#### *Вульгата: кодификация переводческих принципов*

Труд Иеронима Стридонского (IV в. н. э.) знаменует важный этап в развитии теории перевода. В своем предисловии к переводу Паралипоменон Иероним формулирует принципы, ставшие основой средневековой переводческой традиции:

1. Различение «verbum e verbo» и «sensum de sensu»;
2. Приоритет «hebraica veritas» перед Септуагинтой;



3. Учет прагматики текста (Kelly, 1975).

Лингвистический анализ Вульгаты демонстрирует сознательное использование:

- калькирования для ключевых теологических терминов;
- синтаксической трансформации для адаптации к латинской грамматике.

### Средневековые переводы: между традицией и инновацией

#### *Германская переводческая традиция*

Анализ древневерхненемецких глосс (VIII–IX вв.) позволяет выделить характерные черты ранних переводов:

- преобладание интерлинейного принципа;
- формирование специальной религиозной лексики через семантические заимствования;
- словообразовательные кальки (Sonderegger, 1979).

#### *Перевод Лютера: формирование языковой нормы*

Работа Мартина Лютера (1522–1534) представляет собой пример сознательной языковой политики. Лингвистический анализ выявляет:

1. Систематическое использование:
  - народно-разговорных форм;
  - региональных диалектизм;
2. Создание устойчивых библеизмов;
3. Графическую стандартизацию (Besch, 2003).

Статистический анализ лексики показывает, что около 20 % неологизмов Лютера вошли в состав общепотребительной лексики немецкого языка.

### Современные переводческие стратегии

#### *Теория динамической эквивалентности Найды*

Концепция Ю. Найды (1964) представляет собой методологический прорыв в библейском переводоведении. Ее основные положения:

1. Приоритет функционального соответствия над формальным;
2. Учет когнитивных структур рецептора;
3. Принцип «наименьших общих усилий» при декодировании.

Эмпирические исследования (Gutt, 1991) подтвердили эффективность данного подхода для:

- миссионерских переводов;
- языков с отличной от индоевропейских культурной традицией.

### Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Эволюция библейских переводов отражает общие закономерности развития переводческой мысли;
2. Выбор стратегии перевода детерминирован:
  - лингвистическими факторами;
  - социокультурным контекстом;
  - коммуникативными задачами;
3. Библейские переводы выступали важным фактором формирования национальных литературных языков.

Перспективы дальнейших исследований связаны с применением корпусных методов для сравнительного анализа различных переводческих традиций.

#### *Литература:*

1. Brock S. The Phenomenon of Biblical Translation in Antiquity. — 1972.
2. Nida E. Toward a Science of Translating. — 1964.

3. Tov E. The Text-Critical Use of the Septuagint in Biblical Research. — 1999.
4. Kelly J. N. D. Jerome: His Life, Writings, and Controversies. — 1975.
5. Sonderegger S. Althochdeutsche Sprache und Literatur. — 1979.
6. Besch W. Die Rolle Luthers in der deutschen Sprachgeschichte. — 2003.
7. Gutt E.-A. Translation and Relevance. — 1991.
8. Рижский М. И. История переводов Библии в России. — 1978.
9. Десницкий А. С. Теория и практика библейского перевода. — 2015.

## Звуковые процессы в системе согласных в лезгинском литературном языке

Пиругланова Динара Девлетовна, кандидат филологических наук, преподаватель  
Дербентский медицинский колледж имени Г. А. Илизарова

**А**нализ звукового строя языка не может быть полным, если ограничиваться только выяснением состава и количества фонем. Не менее важно выяснение того, как изменяются фонемы в потоке речи, каковы их комбинаторные оттенки и различительная функция. Комбинаторные изменения фонем в языке связаны, прежде всего со звуковыми законами языка и, следовательно, отражают звуковые процессы в нём.

Система согласных лезгинского языка характеризуется рядом звуковых процессов. Для лезгинского языка характерны следующие звуковые процессы: оглушение, ассимиляция, диссимиляция, метатеза, выпадение согласных, преруптивизация, депреруптивизация, абруптивизация, дезабруптивизация.

**Оглушение в лезгинском и английском языках.** В исконно лезгинских односложных словах конечные звонкие *б, г, д, ж, гъ* при словоизменении в интервокальном положении оглушаются и переходят в соответствующие глухие непридыхательные *пп, кк, тт, чч, цц, къ* [6; 7]: *б > пп*: *йаб* ‘ухо’ > *йаппар* (мн.ч.), *ттаб* ‘ложь’ > *ттаппарар* (мн.ч.) и др.; *д > тт*: *ттуьд* ‘горло’ > *туьттер* (мн.ч.), *хвад* ‘слива’ > *хуттар* (мн.ч.) и др.; *г > кк*: *руг* ‘пыль’ > *рукквар* (мн.ч.), *муг* ‘гнездо’ > *муккар* (мн.ч.) и др.; *гъ > къ*: *рагъ* ‘солнце’ > *ракъар* (мн.ч.), *йугъ* ‘день’ > *йикъар* (мн.ч.) и др.; *ж > чч* — ограничен двумя примерами: *раж* ‘запас зерна’ > *раччар* (мн.ч.), *саж* ‘приспособление для выпечки хлеба’ > *саччар* (мн.ч.) и др.; *з > цц*: *мез* ‘язык’ > *меццер* (мн.ч.), *мурз* ‘острие’ > *мурицар* (мн.ч.) и др. За исключением следующих слов: *нагъв* ‘полова’ > *нагъвар* (мн.ч.), *регъв* ‘мельница’ > *регъвер* (мн.ч.) [8, с. 62].

**Ассимиляция.** Для лезгинского языка характерна регрессивная и прогрессивная ассимиляции. Регрессивная ассимиляция: *къанни вад* ‘двадцать пять’ (ср. *къад* + *вад*), *панпаси* ‘мармелад’ (ср. *монпасье*), *нянет* ‘проклятие’ (ср. *лянет*). Прогрессивная ассимиляция: *ккаччизун* ‘спросить’ (ср. *жузун* // *джузун*), *къеплер* ‘колыбелька’ (ср. *къеб*), *гъиликт* ‘умерший’ (ср. *гъиликди*).

**Диссимиляция.** Диссимиляция согласных выражена слабо; исконно лезгинские слова не подвержены данному явлению. Среди заимствованных слов можно привести

несколько примеров: *къалаж* ‘хлеб’ (ср. *калач*), *ччинер* ‘джин’ (ср. *жин*), *сигаж* ‘секач’ (ср. *секач*) и др.

**Метатеза.** В лезгинском языке в заимствованных словах, а также в детской речи засвидетельствованы единичные случаи метатезы: *агъвал* // *авгъал* ‘обстоятельство, богатство’, *шагъвар* // *шавгъар* ‘лёгкий ветерок’ и др.

**Выпадение.** Выпадение слогов наблюдается при репликации основы, в сложных и многосложных словах. В лезгинском языке согласные выпадают на стыке двух слов; выпадают как отдельные звуки, так и слоги. Так выпадает исходный согласный [з], [с] слова, если следующее слово начинается с [ч], [ж]: *заз чида* ‘я знаю’ — з [а-ч]ида, *цаз жедач* ‘невозможно лить’ — ц [а-ж]едач. При сочетании двух слов выпадает суффикс -ин родительного падежа, например: *Умадин ктаб* ‘книга Умы’ — Ума [д-к]таб, *стхадин паб* ‘жена брата’ — стха [д-п]аб.

При образовании сложных глаголов при помощи вспомогательного глагола *авун* наблюдается выпадение начального слога: *ацукъ ун* вместо *ацукъ авун* ‘сидеть; оседать’, *гъилле вун* вместо *гъилле авун* ‘притворяться’. На стыке двух слов возможны случаи выпадения гласного или целого слога: *гъавурда къун* вместо *гъавурда акъун* ‘понимать’, *акъулла йал* вместо *акъулла айал* ‘умный ребёнок’.

**Преруптивизация.** Глухие смычные непрерывтивные (придыхательные) *ц, ч, п*, в односложных словах в ударном слоге в интервокальной позиции переходят в соответствующие глухие преруптивы (непридыхательные) *ци, чч, пп*: *ц > цц*: *цуьри* ‘отросток’ > *ц(уь)риццер* (мн.ч.), *муьхи* ‘сарай’ > *муьхиццер* (мн.ч.). Процесс не зафиксирован: *ккац* ‘кошка’ > *ккаццер* (мн.ч.), *йац* ‘бык’ > *йацар* (мн.ч.) и др.; *ч > чч*: *хъач* ‘сорняк’ > *хъ(ы)ччар* (мн.ч.), *нич* ‘печь’ > *н(и)ччер* (мн.ч.) и др. Рассматриваемый процесс не наблюдается: *къеч* ‘горшок’ > *къечер* (мн.ч.), *къвач* ‘нога’ > *къвачер* (мн.ч.) и др.; *п > пп*: *туп* ‘мяч’ > *т(у)ппар* (мн.ч.), *чип* ‘жребий’ > *ч(и)ппер* (мн.ч.) и др. Отсутствует переход *п > пп* в следующих словах: *ккап* ‘ладонь’ > *ккапар* (мн.ч.), *цлап* ‘лошадиный навоз’ > *цлапар* (мн.ч.) и др.

**Депреруптивизация.** При депреруптивизации в предударной позиции анлаутный преруптив переходит в при-

дыхательный; это можно выявить при сравнении данных литературного языка с фактами ахтынского диалекта: **къ** > **хъ**: лит. *хъуьттуьл* 'мягкий', ср. ахт. *къуьттуьл*, лит. *хъуьциуьган* 'подушка', ср. ахт. *къуьциуьген* и др.; **тт** > **т**: лит. *тинлук* 'вязанка', ср. ахт. *тлунлук*, лит. *туьттуьх* 'горло', ср. ахт. *ттуьттуьх* и др.; **кк** > **к**: лит. *ксттах* 'баловень', ср. ахт. *ккысттах*, лит. *купнул* 'ревматизм', ср. ахт. *ккыптыл* и др.; **пп** > **п**: лит. *пише* 'профессия', ср. ахт. *пеше*, лит. *путтул* 'правнук', ср. ахт. *ппыттыл* и др.; **цц** > **ц**: лит. *циуьк* 'цветок' > *цуькквер* (мн.ч.), ср. ахт. *цуьк* > *цуькквер*, лит. *цициф* 'облако' > *цицифер* (мн.ч.), ср. ахт. *цициф* > *цицифер* и др.; **чч** > **ч**: лит. *чхра* 'прялка' ср. ахт. *ччахра*.

В литературном языке данному процессу также подвержены некоторые звуки в заимствованных словах: *палчхух* 'грязь', ср. ахт. *птылчых*, *памидур* 'помидор', ср. ахт. *птымадыр* и др. [8, с. 73–74].

**Абруптивизация.** При абруптивизации конечный звонкий смычный в односложных словах абруптивизируется при словоизменении в интервокальной позиции в ударном слоге если ему предшествует один из абруптивов (т. е. начальный абруптив ассимилирует последу-

ющий звонкий смычный): *тлуб* 'палец' > *тунлар* (мн. ч.), *кьеб* 'колыбель' > *кьенлер* (мн. ч.) и др. Данному процессу подвержены как звонкие и глухие смычные. Звонкие смычные переходят в абруптивы в языке в целом, а глухие смычные — только в кюринском наречии.

Конечные глухие придыхательные абруптивизируются при словоизменении в односложных словах: *нек* 'молоко' > *неклер* (мн. ч.), *мурк* 'лёд' > *мурклар* (мн. ч.), *вак* 'свинья' > *ваклар* (мн. ч.).

**Дезабруптивизация.** При дезабруптивизации начальный абруптивный в односложных словах переходит в придыхательный когда при словоизменении корневой гласный верхнего подъёма в предударном слоге редуцируется: **кл** > **к**: *клакл* 'переулок' > *кклар* (мн. ч.), *клукл* 'макушка, вершина' > *к(у)клар* (мн. ч.); **кь** > **хъ**: *кьуьд* 'зима' > *хъ(уь)тлер* (мн. ч.), *кьукь* 'дрофа' > *хъ(у)кьар* (мн. ч.); **пл** > **п**: *плунл* 'угол' > *п(и)нлер* (мн. ч.), *плуцл* 'пуповина' > *п(и)цлер* (мн. ч.); **цл** > **ц**: *цлиб* 'горшок' > *ц(и)нлер* (мн. ч.), *цлукл* 'горящий уголёк' > *ц(у)клар* (мн. ч.); **тл** > **т**: *тлуб* 'сова' > *т(и)нлер* (мн. ч.), *тлуб* 'палец' > *т(и)нар* (мн. ч.); **чл** > **ч**: *члиб* 'прядь' > *ч(и)нлер* (мн. ч.), *чличл* 'ворс' > *ч(и)члер* (мн. ч.).

#### Литература:

1. Гайдаров Р. И. Фонетика лезгинского языка. Махачкала: Дагучпедгиз, 1982. (на лезг.яз.).
2. Гюльмагомедов А. Г. Сопоставительное изучение фонетики русского и лезгинского языков. Махачкала: Дагучпедгиз, 1985.
3. Жирков Л. И. Грамматика лезгинского языка. Махачкала, 1941.
4. Ибрагимов Г. Х. Цахурский язык. М., изд. «Наука», 1990.
5. Ибрагимов Г.Х. Рутульский язык. Синхрония и диахрония. — Махачкала, 2004.
6. Мейланова У. А. Звуковые процессы в консонантной системе юго-западных говоров кубинского наречия лезгинского языка // Фонетическая система дагестанских языков. Тематический сборник. — Махачкала: ДНЦ ИЯЛИ, 1981.
7. Талибов Б. Б. О некоторых фонетических процессах в лезгинском языке // УЗИИЯЛ, 1962. — Т. XI.
8. Талибов Б. Б. Сравнительная фонетика лезгинских языков. М., изд. «Наука», 1980.

## Особенности персонажей-помощников в китайских народных сказках

Сюй Цзыхань, студент магистратуры;

Старыгина Галина Михайловна, кандидат филологических наук, доцент

Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

В статье репрезентируются типы персонажей-помощников из китайских народных сказок, рассматриваются особенности взаимодействия второстепенных персонажей с главными героями.

**Ключевые слова:** персонаж-помощник, народная сказка, китайская мифология, типология героев.

Китайские народные сказки — это богатая и разнообразная коллекция историй, передаваемых из поколения в поколение. Многие китайские сказки вдохновлены историческими событиями, народными верованиями и мифологией, в них переплетаются элементы фантазии и реальности [1, с.27ë].

Влияние китайской мифологии в народных сказках связано с образами второстепенных персонажей, которые всегда помогают главному герою.

Цель статьи — охарактеризовать особенности персонажей-помощников в плане их взаимодействия с главными героями сказок.

Изучение сюжетов и персонажной сферы тридцати китайских народных сказок позволило выделить несколько типов персонажей-помощников. Это обычные люди, бессмертные люди, мифологические или волшебные существа, чаще всего оборотни, умеющие превращаться

в животных: например, говорящие черепахи и рыбы, оборотни-лисы, оборотни-птицы, цветы-девушки и др.

Обычные люди в роли помощников, старше героя по возрасту, обладают опытом и знанием — это мудрецы, старцы, старухи.

Например, в сказке «Как юноша любимую искал» молодому человеку, который ищет свою любимую, помогает старец: *«Сколько дней искал, и не счесть, у кого не спрашивал, где не выводывал, никто Ли Хуа не видал, нигде про нее не слыхали. «Может, съел мою любимую злой оборотень?» Думал, думал юноша, и печаль его одолела. Сел он у дороги, заплакал. Вдруг откуда ни возьмись белобородый старец. Спрашивает старец юношу:*

*— Отчего ты плачешь, юноша? Кто тебя обидел?*

*Отвечает юноша:*

*— Не стану я от тебя таиться, дедушка. Злой оборотень мою любимую унес. Много дней искал я Ли Хуа, только нет ее нигде.*

*— Пойдем со мной, — говорит старик, — я знаю, где живет злой оборотень»* [2].

Образ старца, мудреца — важный образ в китайской культуре. Уважение к возрасту и опыту — часть китайского менталитета.

Для китайской культуры еще одним важным образом является образ бессмертного — шеньсянь. Это бессмертные люди, которые могут спускаться в человеческий мир и помогать им, или бессмертные волшебники, живущие в недоступных местах. В сказке «Жены в зеркале» бессмертный помог молодым людям отыскать жен. *«На рассвете до конца дороги дошел, увидел старца бессмертного, от старца блестящие лучи во все стороны расходятся. Дал старец юноше кнут, дал ниток клубок, научил, что с ними делать надобно»* [2].

Бессмертный описывается сияющим и всемогущим, что подчеркивает его божественную природу.

Персонажи-помощники в китайских сказках обладают рядом традиционных характеристик. Независимо от сказки, в которой появляется помощник, его характеристики не меняются. Мы выделили следующие особенности.

### Условия помощи

Важной частью помощи герою персонажей-помощников являются условия помощи. В общении с помощником герой должен быть вежливым, воспитанным, честным, трудолюбивым, готовым рассказать о себе и своей беде. Например, в сказке «Портрет девушки из дворца» герой рассказывает старухе о себе и получает волшебную циновку: *«Выслушала его старуха, поднялась с тростниковой циновки, дала ее Тянь-таю и говорит:*

*— Стоит сесть на эту циновку и подумать, где тебе сейчас хочется быть, мигом там очутишься»* [2].

Помощь от оборотня или другого волшебного существа герой получает после его спасения. При этом, если помощнику просто понравился герой, тот все равно

должен спасти помощника. Например, в сказке «Лис-оборотень» оборотень помогает человеку из-за его гостеприимства, в конце сказки герой спасает его, убив черного дракона — врага лиса: *«Забился тут черный дракон, заметался, а юноша тем временем взмахнул одеждой, прижал голову дракона к земле, хвост вверх поднял, как кинет его об землю — и убил.*

*Соскочил Ян У с дерева, подбежал к юноше, а тот и говорит:*

*— Это был злой дракон с горы Эрлунишань, помог ты мне, братец, жизнь мне спас»* [2].

В «Сказке про хитрого У-Гэна и верного Ши-е» герой спасает прибитого к доске карпа, который на самом деле является сыном морского царя драконов. В благодарность за свое спасение карп-оборотень помог юноше выбраться из заваленной пещеры и потом отнес к любимой на волшебном коне. В сказке оборотень может превращаться и в юношу, и в карпа, т. е. в то же время является и волшебным существом, и сыном царя драконов.

В сказке «Волшебная картина» герой спас маленькую рыбку, которая оказалась оборотнем и помогла ему переправиться через реку: *«Сказал так юноша, обломил ивовый прутик, в реку бросил. В тот же миг прутик узеньким мосточком обернулся. Так обрадовался Чжу-цзы, что забыл поблагодарить юношу, побежал по мостику, а когда ступил на берег и оглянулся, ни моста, ни юноши уже не было. Только маленькая черная рыбка весело плескалась в воде»* [2].

Основой отношений героя и его помощника является спасение жизни и искренняя благодарность за бескорыстное добро. Помощники героя отдают долг жизни, спасая героя и помогая ему.

### Владение волшебной силой и волшебными предметами

Персонажи-помощники в китайских сказках обладают волшебными способностями. Если в роли помощника выступают бессмертный человек, старец или любимая девушка, то они чаще дарят герою волшебные предметы, помогающие пройти препятствия и достигнуть цели. Есть предметы, которые даёт помощник-человек, и те, которые персонаж получает в наследство или находит.

Например, волшебное платье из сказки «Как юноша любимую искал» дал герою мудрый старец: *«Дам я тебе платье, которое от огня спасет, надень его и смело иди вперед»*. В этой же сказке есть волшебный предмет, который нашел герой: персик с волшебного дерева, если держать персик во рту, то не утонешь: *«Персик тот, оказывался, волшебным был, мог от воды спасти»* [2].

В сказке «Жены в зеркале» старец дал герою волшебные предметы: кнут и нитки. *«- Коль не ведаешь ты страха, я тебе помогу. Возьми кнут да ниток клубок, я научу, что с ними делать. Только помни: струсишь — кнут да нитки свою силу потеряют»* [2].



Подобные примеры есть во многих китайских сказках, это могут быть наперсток, мотыжка, шляпа, жемчужина, косточка, платье, нить и др.

Если помощник героя — оборотень, то он сам помогает герою, становясь его товарищем, сопровождая и спасая его. Например, в сказке «Лис-оборотень» оборотень помогает герою попасть в большой город, а затем сосватать любимую девушку.

Его возможности не имеют границ, он может преодолевать огромные расстояния, становиться невидимым и много другое: «*Мы мигом до Янчжоу долетим. Садись-ка, брат, ко мне на спину. Побыстрей отправимся, пораньше воротимся, еще выспаться успеем.*

*Посадил гость Ян У на спину, отошел на несколько шагов от дома, из виду исчез. Пока мать за ворота вышла, оба юноши уже далеко были, за несколько сот ли» [2].*

Волшебный предмет можно получить, если герой побеждает хранителя этого предмета. Например, в сказке «Портрет девушки из дворца» герой побеждает Черную рыбу и получает волшебную ложку, а также слышит совет: «*Сказала так матушка Черная рыба, вытащила из уха белую блестящую ложку, бросила юноше. А Тянь-тай выпустил из сети ее деток — черных рыбешек» [2].*

Таким образом, персонажи-помощники могут обладать различными способностями, знаниями и волшебными предметами. Отношения героев и персонажей-помощников в китайских народных сказках строятся, прежде всего, на схожих представлениях о вежливости, почтительности к старшим, доброте к людям и животным. Если герой проявляет перечисленные качества, то получает совет и помощь.

#### Литература:

1. Лю, Шоухуа. Учебник по народной литературе / Лю Шоухуа, Чэнь Цзяньсянь. — Ухань: Издательство Центрально-Китайского педагогического университета, 2005. — 680 с.
2. Китайские народные сказки / Перевод с китайского Б. Рифтина. — 2-е изд., доп. — Москва: Гослитиздат, 1959. — 231 с.
3. Биррелл, Э. Китайская мифология / Э. Биррелл. — Балтимор: Джонс Хопкинс, 1993. — 280 с.
4. Ци, Линюнь. Размышления об изучении происхождения китайских народных сказок на примере истории о де-ве-лебеде / Ци Линюнь // Фольклорные исследования. — 2006. — № 2. — С. 48–56.

## Эволюция телевизионного политического интервью в Китае

Тянь Цзихань, студент магистратуры  
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

В данной статье исследуется определение политического интервью и его эволюция на китайском телевидении. Исторический анализ развития телевизионных политических интервью в Китае охватывает пять этапов (1949–2020-е гг.), отражающих трансформацию жанра под влиянием политических, медийных и технологических факторов. От пропагандистских речей 1950-х до современных цифровых форматов (например, «Облачные интервью») политическое интервью эволюционировало от монолога к интерактивному диалогу, сохраняя идеологическую функцию. Особое внимание уделяется ключевым программам (CCTV «Лицом к лицу», «Диалог», «Министерский коридор»), демонстрирующим интеграцию политики и медиа.

**Ключевые слова:** политическое интервью, китайское телевидение, эволюция.

## The evolution of television political interviews in China

This article examines the definition of political interviews and their evolution on Chinese television. A historical analysis of the development of televised political interviews in China spans five stages (1949–2020s), highlighting the genre's transformation under political, media, and technological influences. From propaganda speeches in the 1950s to modern digital formats (e.g., «Cloud Interviews»), political interviews have evolved from monologues to interactive dialogues while retaining their ideological function. Key programs (CCTV's «Face to Face», «Dialogue», «Ministers' Corridor») exemplify the integration of politics and media.

**Keywords:** political interview, Chinese television, evolution.

Телевизионное политическое интервью занимает важное место среди жанров институциональной коммуникации и играет заметную роль в формировании об-

щественного мнения и публичного образа политиков. В китайском медиапространстве этот жанр за последние десятилетия претерпел значительные изменения, отра-

жающие как эволюцию самой политической системы, так и влияние новых цифровых условий. Актуальность темы обусловлена тем, что политическое интервью всё чаще используется как средство взаимодействия между властью и обществом, а его развитие в китайском контексте требует более глубокого научного осмысления.

Политическое интервью остаётся предметом пристального внимания как западной, так и российской научной школы, однако интерпретации этого жанра в различных традициях заметно расходятся. В англоязычных исследованиях (Р. Фетцер [1], П. Булл [2] и др.) оно чаще всего рассматривается как форма институционального диалога, где журналист выступает в роли инициатора политически значимых вопросов, а политик — в роли носителя официальной позиции. Отмечается также двойственная природа жанра, находящегося на пересечении официального дискурса и медиарепрезентации. В рамках этих подходов значительное внимание уделяется риторическим стратегиям аргументации, включая макроаргументацию, а также различным формам скрытого воздействия на аудиторию — от демагогии до псевдологики. Типичная структура западного политического интервью включает вступление, основную часть с чередованием вопросов и ответов, а также финальную реплику или обобщение.

В русской традиции (К. Михальская [3], А. Шейгал [4], А. Ислам [5] и др.) политическое интервью трактуется, прежде всего, как жанр публичного институционального взаимодействия, в котором строго закреплёны ролевые позиции собеседников. Исследователи подчёркивают высокую степень нормативности коммуникации, а также конфликтный потенциал интервью, проявляющийся в провокационном стиле ведущих и защитных стратегиях респондентов. Последние могут прибегать к уклонению от ответа, тематическим сдвигам или использованию диалоговой платформы для самопрезентации. Характерными чертами политического интервью в российском контексте считаются манипулятивность, театрализация и даже элементы авторитарности. При этом подчёркивается специфическая коммуникативная динамика, сочетающая элементы диалога и монолога, а само интервью рассматривается как действенный инструмент формирования публичного образа политика и воздействия на общественное мнение.

В академических исследованиях развитие телевизионного политического интервью в Китае, как правило, делится на пять этапов на основе эволюции медиасреды, формата программ и дискурсивных стратегий [6] [7] [8] [9]. С момента основания Китайской Народной Республики в 1949 году формы и функции данного жанра постепенно трансформировались под влиянием политической среды, реформ в медиа-сфере, технического прогресса и изменений в концепции массовой коммуникации. Ниже представлена периодизация развития телевизионных политических интервью в Китае с характеристикой ключевых программ каждого этапа.

1. Начальный этап и этап политической пропаганды (1949–1978 гг.)

В первые годы после основания КНР телевидение находилось на стадии становления и в основном выполняло функции идеологического вещания. В этот период не существовало политических интервью в строгом смысле слова. Типичной формой коммуникации было транслирование речей партийных лидеров с последующей демонстрацией реакции народа. Например, в программе «Синьвэнь лянбо» (с 1958 г.) регулярно показывались выступления высших руководителей и материалы партийных собраний. Характер передачи информации был односторонним, а не диалогическим. Коммуникационная модель акцентировала коллективный голос, а индивидуальное мнение практически не звучало.

2. Этап первых попыток в период начала реформ и открытости (1979–1991 гг.)

После начала политики реформ и открытости в 1978 году медийная сфера Китая начала открываться, а структура телевизионных программ претерпела изменения. Политическая коммуникация стала смещаться от одностороннего навязывания к двустороннему взаимодействию. Некоторые региональные телеканалы начали экспериментировать с программами, основанными на диалоге между представителями власти и гражданами. Хотя такие программы ещё не обладали полноценной структурой интервью, они подготовили почву для дальнейшего развития жанра. Например, передача «Окно просвещения» (1983 г., CCTV) показала формы взаимодействия чиновников с населением, что стало важным прецедентом.

После трансформации системы вещания в конце 1980-х годов китайские телеканалы получили значительно больше автономии в разработке программной сетки. Это создало благоприятные условия для появления форматов, ранее невозможных из-за жёсткого идеологического контроля, в том числе интервью и ток-шоу с общественно-политическим содержанием. Рост конкуренции за аудиторию, коммерциализация СМИ, а также возрастающий общественный интерес к вопросам власти, законности и справедливости стали дополнительными катализаторами этих процессов.

3. Этап становления жанра (1992–2002 гг.)

После Южного тура Дэн Сяопина китайская медиа-политика всё больше ориентировалась на открытость и доступность. Углубление рыночных реформ в СМИ позволило политическим фигурам активно использовать телевидение как канал выражения мнений. В 1994 году Центральное телевидение Китая (CCTV) запустило программу «Гостиня новостей» — одно из первых систематических политических интервью на китайском телевидении. В рамках программы обсуждались актуальные события с участием политиков и экспертов. В 1996 году появилась передача «Лицом к лицу», ориентированная на документальный стиль. Ведущие брали интервью не только у чиновников, но и у непосредственных участников событий. Передача акцентировала внимание на гуманитарной составляющей и эффекте присутствия, что делает её примером «мягкой» политической коммуникации.

#### 4. Этап расцвета и диверсификации (2003–2012 гг.)

С начала XXI века обострилась конкуренция в телевизионной среде, а формы и функции интервью приобрели значительное разнообразие. Политическая коммуникация стала уделять больше внимания имиджу и эмоциональной составляющей. Многие программы интегрировали политические элементы в контексты экономики и культуры. Программа «Диалог» (CCTV-2, с 2002 г.), несмотря на экономическую направленность, регулярно приглашала государственных деятелей и бизнесменов, превращаясь в площадку для обсуждения политики. Программа «Народная приёмная» (2003 г., Пекинское телевидение) позволяла жителям города вступать в диалог с чиновниками по вопросам городского управления, демонстрируя модель «интервью-контроля».

Кроме того, передачи «Полуночные дебаты» (Хунань ТВ), «Восточное лицо к лицу» (Восточный канал), «Экономика с Ланом» (Гуандун ТВ) также вводили элементы политических интервью. Так, «Полуночные дебаты» рассматривали острые социально-политические темы, предлагая площадку для обсуждения между представителями власти и экспертами. «Восточное лицо к лицу» брало интервью у политиков и культурных деятелей, расширяя границы политической речи в медиaprостранстве. А «Экономика с Ланом», хотя и акцентировала внимание на финансовых вопросах, нередко анализировала макро-политику и решения правительства. Таким образом, политическое интервью перестало быть прерогативой центрального телевидения и стало частью вещания ведущих региональных телеканалов, образуя многослойную систему «медиа + политика».

#### 5. Этап интеграции и трансформации (с 2013 г. по настоящее время)

С утверждением Идеи Си Цзиньпина о социализме с китайской спецификой для новой эпохи политическая коммуникация в Китае стала акцентировать идеологическое руководство. Параллельно реализуется стратегия медийной интеграции. Телевизионное политическое интервью вошло в стадию «аудиовизуальной + цифровой» трансформации. Прямая трансляция «Министерского коридора» в рамках Всекитайского собрания народных представителей стала знаковым примером визуальной политической коммуникации, в которой чиновники в прямом эфире отвечают на вопросы журналистов. Передача «Китайское общественное мнение» с участием экспертов комментирует ключевые внутренние и международные события, сочетая профессионализм с идеологической направленностью. Программа «Откровенный разговор» продолжает развивать молодёжный формат, приглашая чиновников высокого ранга для диалога с молодыми гражданами, усиливая «мягкую силу» политического вещания.

В этот период Центральное телевидение запустило также такие программы, как «Теория относительности», «Лицом к лицу», «Интервью высокого уровня» и «Финансовый обзор CCTV», которые усилили содержательность и стратегию политической коммуникации. Так, «Интервью высокого уровня» предлагает международный взгляд на китайскую политику, представляя точку зрения дипломатов и аналитиков. Программа «Теория относительности» выстраивает нарратив суверенитета через международный диалог. «Финансовый обзор» охватывает не только экономику, но и политику в области благосостояния, формируя общественное мнение. Новые цифровые форматы, такие как «Облачные интервью» и «Два собрания — электронная политика», внедряют политическую дискуссию в мобильную среду, содействуя переходу от линейной трансляции к интерактивной и интегративной модели.

Развитие телевизионного политического интервью в Китае тесно связано с изменениями в политической системе страны и особенностями публичной коммуникации. С момента основания КНР жанр прошёл путь от одностороннего идеологического вещания к более открытой, диалогической форме, сочетающей элементы официального дискурса, риторического воздействия и институционального регулирования.

Проведённый анализ позволяет сформулировать ряд ключевых выводов. Прежде всего, эволюция жанра телевизионного политического интервью отражает более широкий процесс институциональных преобразований и цифровой трансформации медиaprостранства. Это находит выражение в усложнении программных форматов, а также в возрастании значимости визуальных и онлайн-коммуникационных каналов. Кроме того, политическое интервью в китайском контексте сохраняет высокую степень нормативности и продолжает выполнять важные прикладные функции — от формирования и поддержания имиджа власти до регулирования общественных настроений. Наконец, выделение этапов развития жанра свидетельствует о постепенном переходе от жёстко централизованной модели к более гибкой и многоуровневой системе политической медиакommunikации, в рамках которой используются разнообразные риторические, манипулятивные и институциональные стратегии воздействия на аудиторию.

Таким образом, китайская практика телевизионного политического интервью представляет особый исследовательский интерес, отражая специфику политической культуры и медиастратегий страны в условиях модернизации и глобальных вызовов. В дальнейшем перспективными направлениями анализа остаются цифровые форматы, трансмедийные подходы и восприятие жанра со стороны аудитории.

#### Литература:

1. Fetzer R. Representing Political Discourse: A Cognitive-Pragmatic Approach. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2000. — 237 p.

2. Bull P. The Microanalysis of Political Communication: Claptrap and Ambiguity. London: Routledge, 2003. — 256 p.
3. Михальская К. В. Интервью в системе жанров современной журналистики // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. — 2004. — № 4. — С. 48–55.
4. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. — М.: ИтдГ «Гнозис», 2004. — 328 с.
5. Ислам А. Р. Коммуникативные особенности телевизионного политического интервью // Известия Южного федерального университета. Серия: Филологические науки. — 2012. — № 3. — С. 142–148.
6. 张征. 中国电视访谈节目60年发展研究 (1949–2009) // 新闻爱好者. — 2010. — № 2. — С. 85–87.
7. 贾毅, 曾建雄. 中国电视政治访谈节目主持人20年流变与发展 // 中国广播电视学刊. — 2020. — № 4. — С. 34–39.
8. 李岩. 中国电视政治传播研究述评 // 国际新闻界. — 2017. — № 6. — С. 40–48.
9. 吴飞. 中国电视时政访谈节目的范式演变分析 // 现代传播 (中国传媒大学学报). — 2016. — № 2. — С. 92–97.





# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 25 (576) / 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 02.07.2025. Дата выхода в свет: 09.07.2025.

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.