

ТОМ 8, №3, 2025

eISSN 2658-7165

РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология

Общая психология / Психология личности / Психофизиология / Педагогическая психология / Социальная психология / Возрастная психология / Коррекционная психология / Дефектология / Общая педагогика



www.inov-ppd.ru
DOI 10.23947/2658-7165



Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология

Рецензируемый научный журнал

eISSN 2658–7165

Издается с 2017 года

Периодичность – 6 выпусков в год

DOI: 10.23947/2658-7165

Учредитель и издатель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

Целью журнала является содействие распространению нового и актуального научного знания в области психологии, педагогики, дефектологии путем публикации научных работ, выполненных и подготовленных к публикации в соответствии с международными издательскими стандартами.

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, в котором должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Перечень ВАК) по следующим научным специальностям:

- 5.3.1 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)
- 5.3.2 – Психофизиология (психологические науки)
- 5.3.2 – Психофизиология (биологические науки)
- 5.3.4 – Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)
- 5.3.5 – Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)
- 5.3.7 – Возрастная психология (психологические науки)
- 5.3.8 – Коррекционная психология и дефектология (психологические науки)
- 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

Регистрация:

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС 77 – 71604 от 13 ноября 2017 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

Индексация и архивация:

РИНЦ, CyberLeninka

Сайт:

<https://inov-ppd.ru>

Адрес редакции:

344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

E-mail:

inovppd@gmail.com

Телефон:

+ 7 (908) 506–19–06

Дата выхода

30.06.2025

№ 3, 2025 в свет:





Innovative science: psychology, pedagogy, defectology

Peer-reviewed scientific journal

eISSN 2658–7165

Published since 2017

Periodicity – 6 issues per year

DOI: 10.23947/2658-7165

Founder and Publisher – Don State Technical University (DSTU), Rostov-on-Don, Russian Federation

The purpose of the journal lies in the contribution to improving the quality of scientific research in the fields of psychology, psycholinguistics, pedagogy, and defectology. Our impact is made by publishing scientific works, written and prepared in accordance with international standards.

The journal is included in the List of the leading peer-reviewed scientific publications (Higher Attestation Commission under the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation), where basic scientific results of dissertations for the degrees of Doctor and Candidate of Science in scientific specialties and their respective branches of science should be published.

The journal publishes articles in the following fields of science:

- General psychology, personality psychology, history of psychology (psychological sciences)
- Psychophysiology (psychological sciences)
- Psychophysiology (biological sciences)
- Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments (psychological sciences)
- Social psychology, political and economic psychology (psychological sciences)
- Age psychology (psychological sciences)
- Correctional Psychology and Defectology (psychological sciences)
- General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

<i>Registration:</i>	Mass media registration certificate ЭЛ № ФС 77 – 71604 dated 13 November, 2017 issued by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media
<i>Indexing and Archiving:</i>	RISC, CyberLeninka
<i>Website:</i>	https://inov-ppd.ru
<i>Address of the Editorial Office:</i>	1, Gagarin sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation
<i>E-mail:</i>	inovppd@gmail.com
<i>Telephone:</i>	+ 7 (908) 506–19–06
<i>Date of publication No. 3, 2025:</i>	30.06.2025



Главный редактор, Ирина Владимировна Абакумова, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Заместитель главного редактора, Павел Николаевич Ермаков, доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Редакционный совет

Алла Константиновна Белоусова, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Валерий Павлович Белянин, доктор филологических наук, профессор, Университет Торонто (Торонто, Канада);

Ася Суреновна Берберян, доктор психологических наук, профессор, Российско-армянский (славянский) университет (Ереван, Армения);

Марина Блувштейн, доктор философских наук, профессор, Центр адлерианской практики и исследований в Университете Адлера (Чикаго, США);

Евгений Федорович Бороховский, доктор психологических наук, доцент, университет Конкордия (Конкордия, Канада);

Владимир Пантелеймонович Борисенков, доктор педагогических наук, профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Российская Федерация);

Ольга Владимировна Гукаленко, доктор педагогических наук, профессор, Институт стратегии развития образования РАО (Москва, Российская Федерация);

Юрий Петрович Зинченко, доктор психологических наук, профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Российская Федерация);

Лазарь Стошич, доктор технических наук, профессор, университет UNION Nikola Tesla (Белград, Сербия).

Редакционная коллегия

Валентина Владимировна Абраухова, доктор педагогических наук, профессор Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Виталий Вадимович Бабенко, доктор биологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Зинаида Игоревна Березина, доктор психологических наук, доцент, Ростовский государственный медицинский университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Вера Александровна Лабунская, доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Елена Викторовна Воробьева, доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Татьяна Ивановна Власова, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Максим Николаевич Дмитриев, кандидат медицинских наук, доцент, Ростовский государственный медицинский университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Александр Викторович Дятлов, доктор социологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Надежда Федоровна Ефремова, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Лаура Цраевна Кагермазова, доктор психологических наук, профессор, Чеченский государственный педагогический университет (Грозный, Российская Федерация);

Анатолий Викторович Карпов, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова (Ярославль, Российская Федерация);

Ирина Александровна Кибальченко, доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Лариса Михайловна Кобрина, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Анжелика Ильинична Лучинкина, доктор психологических наук, профессор, Крымский инженерно-педагогический университет (Симферополь, Российская Федерация);

Татьяна Викторовна Лисовская, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск, Белоруссия);

Наталья Александровна Лызь, доктор педагогических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Евгений Ефимович Несмеянов, доктор философских наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Ольга Савельевна Мавропуло, кандидат педагогических наук, доцент, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Елена Александровна Макарова, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Елена Валерьевна Муругова, доктор филологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Влада Игоревна Пищик, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Марина Леонидовна Скуратовская, доктор педагогических наук, доцент, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Ольга Дмитриевна Федотова, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Лариса Александровна Цветкова, доктор психологических наук, доцент, Высшая школа экономики (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Любовь Яковлевна Хоронько, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Татьяна Николаевна Щербакова, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация).

Выпускающий редактор, Евгений Александрович Проненко, кандидат психологических наук, доцент, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Ответственный секретарь, Диана Валерьевна Запорожец, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Переводчик, Влада Романовна Старыгина;

Литературный редактор, Маргарита Евгеньевна Беликова, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация).

Editor-in-Chief, Irina V. Abakumova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Deputy Editor-in-Chief, Pavel N. Ermakov, Dr.Sci. (Biology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Editorial Board

Alla K. Belousova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Valery P. Belyanin, Dr.Sci. (Philology), Professor, University of Toronto (Toronto, Canada);

Asya S. Berberyan, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Russian Federationn-Armenian University (Yerevan, Armenia);

Marina Bluvstein, Dr.Sci. (Philosophy), Professor, Center for Adlerian Practice and Research at Adler University (Chicago, USA);

Evgeny F. Borokhovskiy, Dr.Sci. (Psychology), Associate Professor, Concordia University (Concordia, Canada);

Vladimir P. Borisenkov, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Moscow, Russian Federation);

Olga V. Gukalenko, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Institute for Education Development Strategy of the Russian Federationn Academy of Education (Moscow, Russian Federation);

Yuri P. Zinchenko, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Moscow, Russian Federation);

Lazar Stosic, Dr.Sci., Professor, Faculty of Management, Sremski Karlovci, University UNION Nikola Tesla, (Belgrade, Serbia).

Editorial Board

Valentina V. Abraukhova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Vitaly V. Babenko, Dr.Sci. (Biology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Zinaida I. Berezina, Dr.Sci. (Psychology), Associate Professor, Rostov State Medical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Vera A. Labunskaya, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Elena V. Vorobyeva, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Tatiana I. Vlasova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Maxim N. Dmitriev, Cand.Sci. (Medicine), Associate Professor, Rostov State Medical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Alexander V. Dyatlov, Dr.Sci. (Sociology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Nadezhda F. Efremova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Laura T. Kagermazova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russian Federation);

Anatoly V. Karpov, Dr.Sci. (Psychology), Professor, P.G. Demidov Yaroslavl State University (Yaroslavl, Russian Federation);

Irina A. Kibalchenko, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Larisa M. Kobrina, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Pushkin Leningrad State University (Saint Petersburg, Russian Federation);

Angelika I. Luchinkina, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov (Simferopol, Russian Federation);

Tatiana V. Lisovskaya, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank (Minsk, Belarus);

Natalia A. Lyz, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Evgeny Ye. Nesmeyanov, Dr.Sci. (Philosophy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Olga S. Mavropulo, Cand.Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Elena A. Makarova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Elena V. Murugova, Dr.Sci. (Philology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Vlada I. Pischik, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Marina L. Skuratovskaya, Dr.Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Olga D. Fedotova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Larisa A. Tsvetkova, Dr.Sci. (Psychology), Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russian Federation (Saint Petersburg, Russian Federation);

Lyubov Ya. Khoronko, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Tatiana N. Shcherbakova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation).

Executive Editor, Evgeny A. Pronenko, Cand.Sci. (Psychology), Associate Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Responsible secretaries, Diana V. Zaporozhets, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Translator, Vlada R. Starygina;

Literary editor, Margarita E. Belikova, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation).

Содержание

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Дифференциация образовательных ресурсов
в коммуникативно-воспитательной среде 9**
Светлана В. Былкова, Денис Ю. Шалков

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Особенности жизнестойкости и временной перспективы у лиц,
проживающих в условиях локального военного конфликта:
результаты эмпирического исследования 18**
Сергей В. Сотников, Светлана М. Лютова
- Связь между творческой активностью и исполнительными функциями
у детей в цифровой игровой среде 27**
Олег И. Карсункин
- Ретроспектива изучения феномена личностной идентичности
в зарубежной психологической науке 36**
Павел Н. Ермаков, Елена Н. Аверина

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

- Мультимедийные проекты как форма работы со студентами
в образовательно-коммуникативной среде 46**
Евгения В. Косьяненко, Инна В. Топчий, Диана В. Волкова

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Особенности психотерапии клиентов с паническим расстройством 56**
Елена А. Горбатова

Contents

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

- Differentiation of Educational Resources in A Communicative-Educational Environment** 9
Svetlana V. Bylkova, Denis Y. Shalkov

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY

- Peculiarities of Resilience and Time Perspective in Individuals Living in A Local Military Conflict: Results of an Empirical Study** 18
Sergey V. Sotnikov, Svetlana M. Lyutova
- The Relationship Between Creativity and Executive Functions in Children in a Digital Game Environment** 27
Oleg I. Karsunkin
- Retrospective Study of the Phenomenon of Personal Identity in Foreign Psychological Science** 36
Pavel N. Ermakov, Elena N. Averina

GENERAL PEDAGOGY

- Multimedia Projects as a Form of Work with Students in an Educational-Communicative Environment** 46
Evgeniya V. Kosyanenko, Inna V. Topchiy, Diana V. Volkova

CLINICAL PSYCHOLOGY

- Features of Psychotherapy of Clients with Panic Disorder** 56
Elena A. Gorbatova

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY



УДК 37.013

Оригинальное теоретическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-3-9-17>



RZZUVB

Дифференциация образовательных ресурсов в коммуникативно-воспитательной среде

Светлана В. Былкова , Денис Ю. Шалков 

Донской государственный технический университет,
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

✉ svetbyl7592@rambler.ru

Аннотация

Введение. В статье рассматривается дифференциация образовательных ресурсов как специфический подход к организации учебно-воспитательного процесса. Актуальность исследования заключается в том, что, максимально раскрывая интеллектуально-творческий потенциал участников образовательных отношений, обозначенный подход способствует формированию эффективной и комфортной предметно-деятельностной среды, позволяющей в кратчайшие сроки достичь искомого успеха. Авторы подчёркивают необходимость совместной социально значимой деятельности обучающихся и педагогов на основе принципов дискуссионности и творческого поиска. **Цель.** Изучение базовых компонентов дифференциации образовательных ресурсов в коммуникативно-воспитательной парадигме.

Подходы к дифференциации образовательных ресурсов. Дифференциация образовательных ресурсов раскрывается с помощью методологического инструментария социальных и психолого-педагогических дисциплин и таких приёмов, как систематизация, обобщение, наблюдение, описание, контент-анализ, синтез, а также элементов историко-культурологического, структурно-функционального, дистрибутивного и компонентного анализа. Последовательно реализован комплексный экспериментальный подход (социально-психологический, методологический и педагогический) к выбору оптимальных образовательных ресурсов в рамках реализации научно-просветительских акций.

Интерактивный формат обучения: выход за рамки учебной ситуации. По итогам структурно-функционального анализа системы инновационных педагогических инструментов, которые обеспечивают комплексное решение образовательных, воспитательных и развивающих задач в научно-просветительском пространстве многопрофильного вуза, выявлены наиболее эффективные из них: использование интерактивных и информационно-коммуникационных образовательных технологий (разработка медиапрезентаций, видеороликов, видеоплакотов, квизов, квестов, литературных и лингвистических игр и др.); применение разноуровневого (с точки зрения содержания и формы) дидактического материала; единые педагогически обоснованные требования, предъявляемые к презентации тематики выступления (как к содержательно-смысловой стороне, так и к дизайну).

Формирование социокультурных компетенций и лингвокоммуникативных навыков молодежи в рамках Чеховского фестиваля. Социокультурные компетенции и лингвокоммуникативные навыки способствуют успешной социализации студенческой молодёжи в профессиональной среде. Их целенаправленному и последовательному формированию могут содействовать тематические события научно-просветительского характера, реализуемые в рамках Чеховского фестиваля: квизы, квесты и викторины по мотивам рассказов А. П. Чехова, а также научно-просветительские лекции.

Обсуждение результатов. Авторы приходят к выводу, что наличие общезначимых познавательных целей и задач, поставленных перед обучающимися и решённых каждой учебно-творческой командой по-своему, способствовало достижению целого ряда метапредметных результатов, среди которых – адаптация учебно-воспитательного процесса к интеллектуальным и творческим возможностям студентов; целенаправленное повышение уровня «Я-компетенции» у всех участников образовательного события; значительная активизация читательского интереса; планомерное развитие учебно-коммуникативных умений и навыков.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, коммуникативно-воспитательная среда, образовательные ресурсы, системно-деятельностный подход, научно-просветительское событие

Для цитирования. Былкова, С. В., и Шалков, Д. Ю. (2025). Дифференциация образовательных ресурсов в коммуникативно-воспитательной среде. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 8(3), 9–17. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-3-9-17>

Original Theoretical Research

Differentiation of Educational Resources in A Communicative-Educational Environment

Svetlana V. Bylkova , Denis Y. Shalkov 

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ svetbyl7592@rambler.ru

Abstract

Introduction. This article deals with the differentiation of educational resources as a specific approach to the organization of educational process. The relevance of the study lies in the fact that, maximizing the intellectual and creative potential of the participants of educational relations, the designated approach contributes to the formation of an effective and comfortable subject-activity environment, allowing to achieve the desired success in the shortest possible time. The authors emphasize the necessity of joint socially significant activity of students and teachers based on the principles of discussion and creative search.

Objective. To study the basic components of the differentiation of educational resources in the communicative-educational paradigm.

Approaches to differentiation of educational resources. The differentiation of educational resources is revealed with the help of methodological tools of social and psychological-pedagogical disciplines and such techniques as systematization, generalization, observation, description, content analysis, synthesis, as well as elements of historical-cultural, structural-functional, distributive, and component analysis. Consistently realized a complex experimental approach (social psychological, methodological, and pedagogical) to the selection of optimal educational resources in the implementation of scientific-educational actions.

Interactive learning format: going beyond the learning situation. According to the results of structural and functional analysis of the system of innovative pedagogical tools that provide a comprehensive solution of educational, educational and developmental tasks in the scientific and educational space of a multidisciplinary university, the most effective of them were identified: the use of interactive and information and communication educational technologies (development of media presentations, videos, video posters, quizzes, quests, literary and linguistic games, etc.); the use of multilevel (in terms of content) and multidisciplinary (in terms of the content of the educational activities) educational resources.

Formation of sociocultural competences and linguo-communicative competence i of young people within the framework of the Chekhov Festival. Sociocultural competencies and linguo-communicative competence contribute to the successful socialization of student youth in the professional environment. Their purposeful and consistent formation can be facilitated by thematic events of scientific and educational nature, realized within the framework of the Chekhov Festival: quizzes, quests, and quizzes based on A. P. Chekhov's stories as well as scientific and educational lectures.

Discussion. The authors come to the conclusion that the presence of generally significant cognitive goals and tasks, set for students and solved by each educational-creative team in its own way, contributed to the achievement of a number of meta-subject results, among which adaptation of the educational process to the intellectual and creative capabilities of students; purposeful increase in the level of "I-competence" in all participants of the educational event; significant activation of reading interest; systematic development of educational-communicative and educational-communicative activity of students.

Keywords: differentiated learning, communicative-educational environment, educational resources, system-activity approach, scientific-educational event

For Citation. Bylkova, S. V., & Shalkov, D. Y. (2025). Differentiation of educational resources in a communicative-educational environment. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 8(3), 9–17. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-3-9-17>

Введение

Современная педагогическая наука рассматривает дифференциацию образовательных ресурсов как специфический подход к организации учебно-воспитательного процесса, предполагающий целенаправленную адаптацию разнообразных учебных материалов, задач и методологических принципов с учётом индивидуальных особенностей, потребностей и возможностей каждого обучающегося. Максимально раскрывая интеллектуально-твор-

ческий потенциал участников образовательных отношений, обозначенный подход способствует формированию комфортной и продуктивной предметно-деятельностной среды, которая позволяет в кратчайшие сроки достичь искомого успеха (Rodríguez-Lopez et al., 2019).

Авторы многочисленных исследований, посвящённых проблемам дифференцированного обучения (Геращенко, 2017; Розматова и Еркибаева, 2021 и др.), несмотря на отличающиеся концептуально-теоретические подходы, сходятся во мнении, что дифференциация содержания, процесса и прогнозируемых результатов образования стимулирует обучающихся к самостоятельному проектированию персональных траекторий личностного развития и вместе с тем становится эффективным средством достижения индивидуального подхода к участникам образовательной деятельности.

Учёт индивидуальных особенностей обучающихся является одним из базовых элементов дифференциации образовательных ресурсов. В частности, используемые ресурсы должны быть доступны для студентов с разным уровнем освоения знаний, умений, навыков и компетенций (Crawford et al., 2020). Кроме того, необходимо учитывать предпочтения в способах восприятия информации: визуальные, аудиальные, кинестетические, дигитальные и смешанные ресурсы должны соответствовать личностным интересам и мотивации обучающихся, их ценностно-смысловым ориентирам, жизненным увлечениям, эмоциональному интеллекту и профессионально значимым потребностям. Индивидуальный темп обучения помогает транслировать информационный контент в сегментированном режиме, соответствующем уникальным образовательным маршрутам, что исключает возможные риски отставания от других участников учебно-воспитательного процесса или их чрезмерного опережения.

В состав образовательных ресурсов включают разнообразные источники, среди которых – традиционные (учебники, учебно-методические пособия, рабочие тетради, хрестоматии, справочники, словари, энциклопедии, библиографические указатели); мультимедийные (медиапрезентации, аудио- и видеоматериалы, анимация, иконография); социальные (волонтерские организации, экспертные советы, общественные организации); культурные (музеи, театры, библиотеки, экспозиции, выставки, исторические памятники и мемориалы, онлайн-экскурсии); практические (оборудование, всевозможные материалы для творчества); цифровые (интерактивные задания, видеолекции и видеоконференции, онлайн-курсы, виртуальные классы, тренажёры и лаборатории, приложения и игры, образовательные платформы, системы управления обучением) (Ваганова и др., 2020).

Создание эффективной коммуникативно-воспитательной среды осуществляется в результате совместной социально значимой деятельности студентов и педагогов на основе принципов дискуссионности и творческого поиска. Открытое обсуждение разных, иногда диаметрально противоположных, точек зрения; своевременное предоставление индивидуальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в усвоении материала и нуждающимся в дополнительных консультациях; развитие критического и ассоциативного мышления, воссоздающего воображения, а также умения аргументировать собственную позицию (Посиделова и Шалков, 2023) – всё это способствует формированию поддерживающего и безопасного педагогического микроклимата.

Дифференциация образовательных ресурсов в коммуникативно-воспитательной парадигме раскрывается с помощью методологического инструментария социальных и психолого-педагогических дисциплин и таких приёмов, как систематизация, обобщение, наблюдение, описание, контент-анализ, синтез, а также элементов историко-культурологического, дистрибутивного, структурно-функционального и компонентного анализа. Осуществлён комплексный экспериментальный подход (социально-психологический, педагогический и методологический) к выбору оптимальных образовательных технологий в рамках реализации научно-просветительских акций.

Подходы к дифференциации образовательных ресурсов

Соответствующая организация рекреационно-познавательной активности позволяет раскрыть интеллектуальный потенциал обучающихся с целью овладения лингвокоммуникативными, социокультурными, общепрофессиональными и универсальными компетенциями в результате самостоятельного творческого поиска. День гуманитария, посвящённый 165-летию со дня рождения А. П. Чехова, стал одним из самых масштабных научно-просветительских событий, реализуемых в 2025 году в Донском государственном техническом университете. Главная цель Чеховского фестиваля – популяризация духовно-нравственных и морально-этических ценностей отечественной художественной культуры в целом и пропаганда многогранного литературного наследия писателя.

Дифференциация образовательных ресурсов в коммуникативно-воспитательной среде предполагает интерпретацию понятийного аппарата трёх ключевых подходов к дефиниции термина «дифференциация». С точки зрения *социально-психологического подхода*, необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся и педагогических работников социально-гуманитарного факультета многопрофильного вуза, вовлечённых в подготовку и проведение филологического праздника (Popescu-Mitroi et al., 2015).

С точки зрения *педагогического подхода*, следует ориентироваться на специфику профессиональных образовательных программ, реализуемых на факультете: 44.03.01. Педагогическое образование. История и археология; 44.03.05. Педагогическое образование с двумя профилями подготовки. Русский язык и литература; 46.03.02. Документоведение и архивоведение. Целенаправленная актуализация содержательного компонента соответствующих учебных планов позволяет учесть склонности тех или иных обучающихся к изучению истории,

литературы и русского языка, а также их умение работать с аутентичными источниками – историческими, лингвистическими и литературно-художественными.

С методологической точки зрения, осуществляется строгая дифференциация содержания материала, обсуждаемого в рамках Чеховского фестиваля. Студенты в составе своих академических групп получили задание исследовать биографию А. П. Чехова, его семейные идеалы, общественную и профессиональную деятельность, детали повседневной бытовой жизни, а также творческое, эпистолярное и мемуарное наследие писателя.

Реализация Чеховского фестиваля базируется на принципах системно-деятельностного подхода к построению образовательных технологий (Kolmakova et al., 2020). Его ключевой методологический инструментарий – создание ситуации актуального активизирующего затруднения в формате организованной деятельности по выдвижению идей, гипотез, версий, основополагающая цель которой – получение личностно ориентированного образовательного результата, представленного в конкретных продуктах (схемах, моделях, проектах, текстах) и обусловленного активным вовлечением эмоционально-волевой сферы личности.

Закономерно, что формат педагогического события образовательно-воспитательной направленности предполагает использование методов дифференцированного обучения, которые охватывают разновекторные виды деятельности: индивидуальную (каждый участник фестиваля играет выбранную роль, сценическую или командную); парную (наличие двух ведущих предполагает их совместную работу по распределению реплик диалога и составлению текста вступительного слова, а также подводку к каждому номеру фестиваля); групповую (подготовка сценария, мультимедиапрезентаций, пригласительных билетов, афиши мероприятия, реквизита, костюмов, музыкального сопровождения; оформление помещения; участие в индивидуальных и совместных репетициях и т. п.) (Былова и Шалков, 2024). Иными словами, Чеховский фестиваль характеризуется как образовательно-просветительское событие, которое способствует реализации разнообразных интеллектуально-творческих интенций и получению обратной связи на этапе рефлексивного обсуждения достигнутых результатов.

Всесторонний анализ многофункциональной системы инновационных педагогических средств, которые обеспечивают комплексное решение образовательных, воспитательных и развивающих задач в научно-просветительском пространстве вуза, позволяет выявить наиболее эффективные из них:

- широкое использование интерактивных и информационно-коммуникационных образовательных технологий (разработка презентаций, видеороликов, видеоплакатов, квестов, литературных и лингвистических игр и др.) (Колмакова и др., 2023);

- применение разноуровневого (с точки зрения содержания и формы) дидактического материала: в распоряжении профоргов групп оказались карточки-инструкции, в которых перед каждым учебно-творческим коллективом ставилась та или иная задача (например, в течение 7 минут продемонстрировать особенности поэтики А. П. Чехова как мастера короткого рассказа); при этом каждая группа самостоятельно подбирала тексты (документальные источники, письма, эпические и драматические произведения, материалы публикаций в СМИ о писателе или его деятельности), которые требовали всесторонней интерпретации, реально-фактического, биографического и исторического комментария, а порой и «перевода» в иной формат – театрализацию, видеофрагмент, таблицу, схему или плакат (Greculescu et al., 2014);

- единые педагогически обоснованные требования, предъявляемые к презентации тематики выступления (как к содержательно-смысловой стороне, так и к дизайну).

Интерактивный формат обучения: выход за рамки учебной ситуации

Событийность проектной, исследовательской, рекреационной и креативной деятельности, предполагающая максимальную вовлечённость обучающихся и педагогических сотрудников многопрофильного вуза, напрямую связана с конструированием целого ряда эвристических ситуаций в рамках запланированных научно-просветительских акций.

Одной из них является мозговой штурм «Что необходимо для хорошего дня рождения?» в рамках литературной гостиной «Многоликий Чехов». Среди возможных ответов – место проведения праздника, подарки, цветы, торт, пожелания, альбом воспоминаний и фотографий, анонс мероприятия, пригласительные билеты, гости, фотограф, ведущие, музыкальные номера, конкурсы, развлечения, головоломки, шарады или ребусы. Студентам предлагается оформить поздравительные открытки с пожеланиями А. П. Чехову; разработать логотип юбилейной медали; составить «альбом воспоминаний» с изображениями широко и малоизвестных памятников писателю; создать дизайн авторского памятника с героями чеховских произведений или «крылатыми фразами» из них; подготовить ресторанное меню, основанное на личных вкусовых пристрастиях писателя или на гастрономических образах из его книг.

Следующий этап литературно-музыкальной гостиной предваряется вопросом, адресованным аудитории: «Какой день рождения без цветов?» Известно, что А. П. Чехов увлекался садоводством и сам высаживал флоксы, пионы, георгины и сирень в мелиховском поместье. Лучше всего у писателя росли белые цветы: «... и какой бы сорт ни посадил, удаются у меня только белые. Отчего бы это?» – задавался вопросом А. П. Чехов. Чтобы узнать, какие из цветов особенно любил писатель, участникам фестиваля предлагается разгадать ребусы, в которых зашифрованы слова «роза» и «тюльпан».

Далее по сценарию писателю преподносится торт, без которого ни один день рождения не может считаться настоящим. Чехов был любителем сладкого, но традиционное угощение на его юбилей будет необычным. Заранее

подготовленный макет торта украшен импровизированными свечами с цифрами. Аудитории в интерактивном режиме нужно вспомнить, что значат «загадочные» цифры в судьбе писателя: 165 – именно столько лет прошло со дня рождения А. П. Чехова; 275 – столько раз экранизировались произведения писателя; 10 – столько анимационных фильмов снято по мотивам его произведений; 44 – столько лет прожил А. П. Чехов; 30 – столько томов насчитывает полное собрание сочинений и писем писателя; 1290 – такое количество проспектов, улиц, переулков, площадей и проездов по данным на 2024 год названо именем писателя в России; 6 – столько детей было в семье Чеховых; 187 – рост писателя в сантиметрах; 7446 – количество опросных листов, заполненных писателем во время переписи населения на Сахалине; 75 000 – сумма, за которую А. П. Чехов продал издателю А. Ф. Марксу права на публикацию своих произведений; 99 – именно на столько языков мира переведены произведения А. П. Чехова; 600 – столько оконченных произведений в его творческом наследии; 202 790 000 – суммарное количество напечатанных экземпляров его произведений.

Эффект переживания происходящего как реальности, нивелирующий границы между жизненной и учебной ситуацией, предполагает использование игровых методик и выполнение кейсовых заданий: участникам фестиваля предлагается вспомнить биографию А. П. Чехова, жизненные коллизии его героев, анималистические или фитообразы, а также вещный мир его произведений (например, детали экстерьера, интерьера, пейзажа, костюма, аксессуаров профессии, службы или социального статуса персонажа, гастрономические реалии, объекты увлечений и т. п.) и с учётом этой информации подготовить букет или подарок писателю на его день рождения. Модель ответа представляет собой фразу: «Я подарю Антону Павловичу... потому что он...». В качестве подарков можно использовать пенсне (писатель страдал астигматизмом, правый глаз у него был близорукий, а левый – дальновзоркий); галстук-бабочку (без неё А. П. Чехов редко садился за письменный стол); медицинский саквояж (будучи практикующим врачом, писатель называл медицину «женой», а литературу – «любовницей»); семечки, мармелад или домашнее вишнёвое варенье (любимые лакомства А. П. Чехова); свежий выпуск газеты (без неё, по ироничному замечанию писателя, «можно было впасть в меланхолию и даже жениться»); трость (писатель был вынужден пользоваться ею из-за болезни); счета из кафе и ресторанов (которые сохранялись писателем, наряду с письмами и важными документами); таблицу «Периодическая система химических элементов» Д. И. Менделеева (это связано не только с профессиональной деятельностью А. П. Чехова-медика, но и с тем, что у него было две таксы – Бром Исаевич и Хина Марковна); игрушечного щенка (образы собак фигурируют в пяти его произведениях: «Ванька», «Дама с собачкой», «Хамелеон», «Белолобый», «Каштанка») и многое другое.

Гостями юбилея могут стать знаменитые деятели культуры, с которыми на протяжении жизни пересекался или дружил писатель. Их предстоит вспомнить, рассмотрев разложенные перед участниками филологического праздника предметы или соответствующие изображения: например, репродукцию картины «Золотая осень» (принадлежащей кисти художника И. И. Левитана); книгу самого А. П. Чехова «Мужики» (к ней И. Е. Репин создавал иллюстрации); билет в музыкальный театр или филармонию (сборник рассказов «Хмурые люди» был посвящён композитору П. И. Чайковскому); рисунок лошади (Л. Н. Толстой, горячо любивший А. П. Чехова как человека и высоко ценивший его за мастерство слова и искусство детали, сам разводил лошадей); мягкая игрушка в форме сердца (М. Горький, видевший заслуги А. П. Чехова в разоблачении мещанства и воспевании любви к жизни, в рассказе «Старуха Изергиль» изображает Данко, который жертвует своим сердцем во имя спасения людей).

Виртуальная экскурсия как многоэлементная организационная форма образовательной деятельности предполагает подготовку чеховской интерактивной карты, которая наполняется мультимедиа контентом (видеороликами, фотопанорамами, аудиофрагментами, информативными текстами, инфографикой, гиперссылками), раскрывающим определённые этапы жизненного и творческого пути писателя: «Чеховский Таганрог» (домик, лавка, гимназия, театр, библиотека, городские улицы, связанные с его детством и юностью; рассказ о формировании мировоззренческих целеустановок и первых литературных опытах); «Я навсегда москвич» (столичные адреса Чехова и редакции журналов); «Мелихово – усадьба А. П. Чехова» (обзор музея-заповедника, знакомство с работой писателя в качестве врача и общественного деятеля); «Ялта – последний приют» (панорама чеховского сада, рассказ о последних годах жизни писателя и о его работе над пьесами «Три сестры» и «Вишнёвый сад»).

Маршрутная карта литературной экскурсии в Таганроге, на родине А. П. Чехова, включает в себя такие достопримечательности, как мемориальный музей «Домик Чехова» (ул. Чехова, д. 69); музей «Лавка Чеховых», в которой находился магазин его отца и жилые комнаты (ул. Александровская, д. 100); Литературный музей А. П. Чехова (ул. Октябрьская, д. 9), расположенный в здании бывшей мужской классической гимназии, в которой будущий писатель провёл одиннадцать лет; памятник писателю в сквере имени А. П. Чехова на территории Красной площади, созданный скульптором И. М. Рукавишниковым и архитектором Г. А. Захаровым в 1960 году; а также установленную на Чеховской набережной в 2009 году скульптурную композицию работы Д. В. Лындина «Вишнёвый сад» – бронзовое изваяние писателя, сидящего на изящной ковanej лавке и задумчиво смотрящего на Таганрогский залив.

С именем писателя связаны и другие культурно-исторические объекты города – Таганрогский драматический театр и Таганрогская городская публичная библиотека, в развитие которой А. П. Чехов внёс существенный вклад

(писатель не только заботился о постройке нового здания библиотеки, но и регулярно пополнял её книжное собрание, а также завещал ей причитающийся ему капитал из Литературного фонда). Особый интерес вызывает серия скульптур в городском ландшафте Таганрога, созданных по мотивам чеховских произведений. Среди них – «Египетская пирамида», «Человек в футляре», «Толстый и тонкий», «Роман с контрабасом». Дома, в которых проживали таганрожцы – прототипы чеховских персонажей, – обозначены соответствующими мемориальными табличками. Посещение указанных локаций может стать поводом для обсуждения особенностей творческой лаборатории А. П. Чехова.

Формирование социокультурных компетенций и лингвокоммуникативных навыков молодежи в рамках Чеховского фестиваля

Грани чеховского таланта раскрываются в форме театрализованных мини-представлений, подготовленных учебно-творческими коллективами социально-гуманитарного факультета под руководством кураторов академических групп (Одарюк и Котляренко, 2022). Регламент выступления – до 7 минут. Тематика номеров была определена заранее и распределена между командами в результате жеребьёвки. В программе фестиваля: «Как личность А. П. Чехова раскрывается в письмах?»; «Юмор и сатира в творчестве писателя»; «А. П. Чехов – лечащий писатель»; «Милый громоздкий чемодан: почему А. П. Чехов так любил путешествовать?»; «Драматургия А. П. Чехова – одно из достижений русского театра» и ряд других.

Целенаправленному и последовательному формированию социокультурных компетенций и лингвокоммуникативных навыков, способствующих успешной социализации студенческой молодёжи в профессиональной среде (Былова и Чубова, 2023), могут содействовать и другие тематические события научно-просветительского характера, реализуемые в рамках Чеховского фестиваля:

- создание экспонатов для музейной комнаты по страницам произведений писателя, подготовка текста экскурсии и художественное оформление книги отзывов;

- квесты «Чеховский детектив» (участники расследуют пропажу драгоценной броши по мотивам рассказа «Переполох», разыскивают исчезнувшие деньги лавочника Кузьмы Егорова из миниатюры «Суд» или пытаются найти украденную рукопись чеховской пьесы, выполняя задания, связанные с поиском цитат, решением литературных задач, разгадыванием кроссвордов, ребусов, головоломок, шарад); «Вся Россия – наш сад» (участникам даётся задание помочь Раневской, героине пьесы «Вишнёвый сад», в поиске способа сохранить родовое имение); «Путь доктора» (становясь помощниками Чехова-врача, участники квеста должны поставить диагнозы пациентам на основе симптомов, взятых из его рассказов); VR-квест «В гостях у Чехова» (связан с использованием технологий дополненной и виртуальной реальности для погружения в художественный мир писателя, включая возможность побывать в его рабочем кабинете, увидеть сцены из чеховских произведений или оказаться среди его персонажей);

- квизы: онлайн-квиз «Насколько хорошо ты знаешь Чехова?» (интерактивный тест с моментальной проверкой ответов); фотоквиз по чеховским местам (по фотографиям нужно определить, какое место (Таганрог, Москва, Мелихово, Ялта, Сахалин) связано с жизнью и творчеством писателя); квиз «Своя игра» с тематическими раундами: «Парад персонажей» (необходимо угадать героя по его описанию); «Цитаты» (завершить цитату или указать её источник); «Экранизации» (назвать произведение по фрагменту его экранизации); «Прототипы» (вспомнить реальных людей, ставших прообразами чеховских персонажей); «Детали» (игра в ассоциации на основе конкретных деталей сюжета или знаковых предметов; по демонстрируемому изображению необходимо догадаться, о каком рассказе идёт речь: пачка соли – рассказ «Пересолил»; ящерица – «Хамелеон»; собака – «Каштанка»; овёс – «Лошадиная фамилия»; гайка – «Злоумышленник»; зуб – «Хирургия»; скрипичный ключ – «Скрипка Ротшильда» и т. п.); музыкальный квиз (участникам предлагается указать произведение, чеховского персонажа или современника писателя по соответствующему музыкальному фрагменту);

- интеллектуально-развивающая викторина «Знатоки чеховского творчества»; примерные тематические блоки: «Афоризмы писателя» (закончить фразу); «Визитная карточка» (по тем или иным аксессуарам определить их владельцев – чеховских персонажей); «Откуда отрывок?» (угадать произведение, прослушав фрагмент из него); «Собери заголовок» (составить названия рассказов из отдельных слов, написанных на карточках); «Мир профессий» (сопоставить персонажа и род его занятий); «Брат моего брата» (вспомнить как можно больше псевдонимов писателя); «Из чеховских писем» (дописать отрывок из письма) и др.;

- научно-просветительские лекции; примерная тематика: «А. П. Чехов: штрихи к портрету»; «А. П. Чехов в исследованиях графологов»; «Перечитывая “Вишнёвый сад”...»; «Отечественное право в художественном универсуме А. П. Чехова: проблемы корреляции»; «“Пишу, пишу, немножко лечу, опять пишу”: Чехов-писатель и Чехов-врач» и другие;

- конкурс эссе «Чему нас учат произведения А. П. Чехова?»

Обсуждение результатов

Таким образом, вышеперечисленные формы и методы работы относятся к эффективным средствам учебно-воспитательного процесса, которые реализуют ряд важнейших функций: в частности, обеспечивают наглядность, инициирование, гармонизацию эмоционально-психологического состояния и самостоятельность интеллектуально-творческого поиска. Проведение Дня гуманитария было бы невозможным без грамотно спроектированной са-

мостоятельной работы студентов всех курсов, что перекликается с мнением Скрипкина, Шкурата и Земцовой (2019). Её рациональная организация способствовала саморазвитию и самосовершенствованию задействованных в образовательном событии обучающихся.

Кроме того, Чеховский фестиваль наглядно продемонстрировал сформированность универсальных компетенций – личностных качеств, которые помогают в профессиональном становлении и в будущей карьере, но не являются специфичными для определённой профессии.

В рамках научно-просветительского мероприятия использовались универсальные учебные действия:

- **опрос** участников фестиваля на стадии рефлексии («Факты, которые вам запомнились / вас поразили / заставили задуматься»);
- **письмо** – подготовка сценария выступления каждой группой и заполнение книги отзывов о мероприятии; написание аргументированного эссе по итогам фестиваля;
- **чтение** текстов чеховских произведений и писем, научных и методических материалов, отражающих биографические сведения о писателе, особенности его художественного мира и идиориторики;
- **слушание** отрывков из произведений А. П. Чехова и фрагментов его переписки;
- **ответы на вопросы** – мозговой штурм, участие в литературных викторинах, квестах и квизах.

Обозначенные выше учебные действия были реализованы с учётом метода свободного выбора (каждый студенческий коллектив самостоятельно выбирал материал для анализа, интерпретации и демонстрации), персонализации интересов обучающихся (создание декораций и реквизита, отбор материалов для ознакомления и трансформации в сценарий выступления, непосредственная подготовка и редактирование сценария, выбор театральные амплуа и т. п.), а также с опорой на индивидуальные психологические, физиологические и возрастные особенности студентов. Это соответствует принципам дифференцированного обучения, указываемым Старостиной (2021), где изучение материала происходит на разных уровнях, но как можно шире и с применением индивидуальных методов.

Наличие общих познавательных целей и задач, поставленных перед обучающимися и решённых каждой учебно-творческой командой по-своему, способствовало достижению целого ряда метапредметных результатов, среди которых – адаптация учебно-воспитательной деятельности к интеллектуальным и творческим возможностям студентов многопрофильного вуза; планомерное совершенствование учебно-коммуникативных умений и навыков; целенаправленное повышение уровня «Я-компетенции» (профессиональной, личностной, когнитивной, социальной, управленческой) у всех участников образовательного события; значительная активизация исследовательского интереса к текстам документов, художественному и эпистолярному наследию классика русской литературы. Схожие результаты были обнаружены нами в ранее опубликованном исследовании относительно Пушкинского фестиваля, что даёт нам более детализированную картину результативности дифференцированного обучения (Былкова и Шалков, 2024).

Можно утверждать, что технология дифференцированного обучения, разработанная московскими и ленинградскими педагогами в начале 80-х годов XX века, не утратила своей актуальности и в современных реалиях, а её применение в образовательно-воспитательном процессе имеет значительный педагогический потенциал и является эффективным инструментом подготовки будущих специалистов в области гуманитарных наук.

Список литературы

Былкова, С. В., и Чубова, Е. П. (2023). Коммуникативные навыки студенческой молодёжи как фактор успешной социализации в профессиональной сфере. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*. 6(4), 109–118. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-109-118>

Былкова, С. В., и Шалков, Д. Ю. (2024). Концепция научно-просветительского фестиваля, посвящённого 225-летию со дня рождения А.С. Пушкина: векторы формирования социокультурной компетенции обучающихся многопрофильного вуза. *Преподаватель высшей школы в XXI веке: труды 21-й Международной научно-практической конференции* (С. 320–326). Ростовский государственный университет путей сообщения.

Ваганова, О. И., Гладков, А. В., Коновалова, Е. Ю., и Воронина, И. Р. (2020). Цифровые технологии в образовательном пространстве. *Балтийский гуманитарный журнал*. 9(2(31)), 53–56. <https://doi.org/10.26140/bgj3-2020-0902-0012>

Герашенко, А. С. (2017). Этапы становления дифференцированного обучения в педагогической науке. *Мир науки*. 5(3).

Колмакова, В. В., Былкова, С. В., и Косякова, Я. С. (2023). Цифровизация гуманитарного дискурса: опыт использования современных технологий в научно-образовательном пространстве вуза. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*. 6(5), 73–80. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-5-73-80>

Одарюк, И. В., и Котляренко Ю. Ю. (2022). Преимущества кооперативных методов в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам студентов технических вузов. *Самарский научный вестник*. 11(1), 314–319. <https://doi.org/10.55355/snv2022111309>

Посиделова, В. В., и Шалков, Д. Ю. (2023). *Современные коммуникативные технологии: стратегии воздействия и влияния: научно-практическое пособие*. Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации.

Розматова, О., и Еркибаева, Г. Г. (2021). Сущность понятия «дифференцированное обучение». В Л. В. Мосиенко, Г. Г. Еркибаева, Л. П. Илларионова, В. П. Смorchкова (Ред.) *Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века: сборник научных трудов* (С. 342–345). Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА».

Скрипкин, И. Н., Шкурят, П. А., и Земцова, М. Э. (2019). Использование принципов дифференциации обучения в образовательном процессе в условиях перехода школы на новые образовательные стандарты. *Современные проблемы науки и образования*. 4.

Старостина, С. А. (2021). Понятие и сущность дифференцированного обучения. *Национальная ассоциация учёных (НАУ)*. 65, 38–40. <https://doi.org/10.31618/nas.2413-5291.2021.1.65.385>

Crawford, E. O., Higgins, H. J., & Hilburn, J. (2020). Using a global competence model in an instructional design course before social studies methods: A developmental approach to global teacher education. *The Journal of Social Studies Research*, 44, 367–381. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.04.002>

Greculescu, A., Todorescu, L. L., Popescu-Mitroi, M. M., & Fekete, A. C. (2014). Oral communication competence and higher technical engineering. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128, 169–174.

Kolmakova V., Shalkov D., & Baryshnikova O. (2020). The educational potential of technical university educational space: system-activity aspect. *E3S Web of Conferences*. 8. Ser. “Innovative Technologies in Science and Education, ITSE 2020”, 18023. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018023>

Popescu-Mitroi, M. M., Todorescu, L. L., & Greculescu, A. (2015). The impact of psycho-pedagogical training on communicative competence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 2443–2447. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.723>

Rodríguez-Lopez, A., Souto, J. E., & Noblejas, M. L. A. (2019). Improving teaching capacity to increase student achievement: The key role of communication competences in Higher Education Studies in Educational Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 205–213. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.10.002>

References

Bylkova, S. V., & Chubova, E. P. (2023). Communicative skills of students as a factor of successful socialization in the professional sphere. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(4), 109–118. (In Russ.) <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-109-118>

Bylkova, S. V., & Shalkov, D. Y. (2024). The concept of scientific and educational festival dedicated to the 225th anniversary of the birth of A.S. Pushkin: vectors of formation of sociocultural competence of students of a multidisciplinary university. *Higher School Teacher in the XXI century: Proceedings of the 21st International Scientific and Practical Conference* (P. 320–326). Rostov State University of Railway Engineering. (In Russ.)

Crawford, E. O., Higgins, H. J., & Hilburn, J. (2020). Using a global competence model in an instructional design course before social studies methods: A developmental approach to global teacher education. *The Journal of Social Studies Research*, 44, 367–381. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.04.002>

Greculescu, A., Todorescu, L. L., Popescu-Mitroi, M. M., & Fekete, A. C. (2014). Oral communication competence and higher technical engineering. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128, 169–174.

Gerashchenko, A. S. (2017). Stages of formation of differentiated learning in pedagogical science. *World of Science*, 5(3). (In Russ.)

Kolmakova, V., Shalkov, D., & Baryshnikova, O. (2020). The educational potential of technical university educational space: system-activity aspect. *E3S Web of Conferences*. 8. Ser. “Innovative Technologies in Science and Education, ITSE 2020”, 18023. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018023>

Kolmakova, V. V., Bylkova, S. V., & Kosyakova, Y. S. (2023). Digitalizing the humanitarian discourse: modern technologies in research and educational space of a university. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(5), 73–80. (In Russ.) <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-5-73-80>

Odariuk, I. V., & Kotlyarenko, Y. Y. (2022). Advantages of cooperative methods in teaching professionally-oriented foreign languages to students of technical universities. *Samara Journal of Science*, 11(1), 314–319. (In Russ.) <https://doi.org/10.55355/snv2022111309>

Posidelova, V. V., & Shalkov, D. Y. (2023). *Modern communicative technologies: strategies of influence and influence: scientific and practical manual*. Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. (In Russ.)

Popescu-Mitroi, M. M., Todorescu, L. L., & Greculescu, A. (2015). The impact of psycho-pedagogical training on communicative competence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 2443–2447. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.723>

Rodríguez-Lopez, A., Souto, J. E., & Noblejas, M. L. A. (2019). Improving teaching capacity to increase student achievement: The key role of communication competences in Higher Education Studies in Educational Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 205–213. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.10.002>

Rozmatova, O., & Erkiabaeva, G. G. (2021). The essence of the concept of “differentiated learning”. In L. V. Mosienko, G. G. Erkiabaeva, L. P. Illarionova, V. P. Smorchkova (Eds.) *Actual problems of pedagogy and psychology: challenges of the XXI century: a collection of scientific papers* (P. 342–345). Limited Liability Company “Publishing and Trading House «PERSPECTIVA»”. (In Russ.)

Skripkin, I. N., Shkurat, P. A., & Zemtsova, M. E. (2019). Using the principles of differentiation of learning in the educational process in the conditions of school transition to new educational standards. *Modern problems of science and education*, 4. (In Russ.)

Starostina, S. A. (2021). The concept and essence of differentiated learning. *National Association of Scientists (NAS)*, 65, 38–40. (In Russ.) <https://doi.org/10.31618/nas.2413-5291.2021.1.65.385>

Vaganova, O. I., Gladkov, A. V., Konovalova, E. Y., & Voronina, I. R. (2020). Digital technologies in the educational space. *Baltic Humanities Journal*, 9(2(31)), 53–56. (In Russ.) <https://doi.org/10.26140/bgz3-2020-0902-0012>

Об авторах:

Былькова Светлана Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, декан социально-гуманитарного факультета, и. о. заведующего кафедрой документоведения и языковой коммуникации, Донской государственный технический университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), [SPIN-код](#), svetbyl7592@rambler.ru

Шалков Денис Юрьевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры документоведения и языковой коммуникации, Донской государственный технический университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), [SPIN-код](#), shalkovdenis@yandex.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Svetlana Viktorovna Bylkova, Cand. Sc (Philology), Associate Professor, Dean of the Faculty of Social and Humanities, Acting Head of the Document Science and Language Communication Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), svetbyl7592@rambler.ru

Denis Yuryevich Shalkov, Cand. Sc (Philology), Associate Professor, Document Science and Language Communication Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), shalkovdenis@yandex.ru

Conflict of Interest Statement: the authors declare no conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 19.05.2025

Поступила после рецензирования / Revised 15.06.2025

Принята к публикации / Accepted 16.06.2025

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY



УДК 159.99

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-3-18-26>



FGLNFT

Особенности жизнестойкости и временной перспективы у лиц, проживающих в условиях локального военного конфликта: результаты эмпирического исследования

Сергей В. Сотников^{ID}✉, Светлана М. Лютова

Макеевская аграрная академия, г. Макеевка, Российская Федерация

✉ lifastraton@yandex.ru

Аннотация

Введение. В статье представлен сравнительный анализ диагностических данных по выявлению особенностей и характеристик жизнестойкости как устойчивого психологического конструкта у обследуемых, проживающих на территориях локального военного конфликта.

Цель. Изучить особенности проявлений жизнестойкости разновозрастных лиц мужского и женского пола, проживающих в зоне локального военного конфликта, выявить взаимосвязи между жизнестойкостью и временными перспективами.

Материалы и методы. Для реализации цели исследования были использованы следующие методики исследования: методика «Тест жизнестойкости» С.Мадди, в адаптации Осина (скрининговая версия); опросник временной перспективы (ZTP1) Ф. Зимбардо, А. Гонзалес. Статистическая обработка данных включала стандартные методы описательной статистики, проверки на нормальность распределения (критерий согласия Шапиро-Уилка), по результатам которой был применен непараметрический метод – коэффициент ранговой корреляции Спирмена и критерий Манна Уитни.

Результаты исследования. Объектом исследования выступили лица, проживающие в зоне СВО. В качестве предмета исследования рассмотрены особенности проявлений жизнестойкости лиц, проживающих в условиях военного конфликта. В исследовании приняло участие 239 человек, преподавателей высшей школы ДНР, ЛНР, Херсонской области.

Заключение. Полученные результаты позволяют разработать систему психологического сопровождения обследуемых из новых территорий РФ с целью повышения уровня социальной адаптации и актуализации устойчивых жизненных перспектив.

Ключевые слова: смысловая сфера личности, жизнестойкость, временная перспектива, личностная устойчивость, специальная военная операция

Для цитирования. Сотников, С. В., и Лютова, С. М. (2025). Особенности жизнестойкости и временной перспективы у лиц, проживающих в условиях локального военного конфликта: результаты эмпирического исследования. *Инновационная наука: психология. педагогика. дефектология*, 8(3), 18–26. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-3-18-26>

Original Empirical Research

Peculiarities of Resilience and Time Perspective in Individuals Living in A Local Military Conflict: Results of an Empirical Study

Sergey V. Sotnikov^{ID}✉, Svetlana M. Lyutova

Makeyevka Agrarian Academy, Makeyevka, Russian Federation

✉ lifastraton@yandex.ru

Abstract

Introduction. The article presents a comparative analysis of diagnostic data on identifying the features and characteristics of resilience as a stable psychological construct in the subjects living in the territories of local military conflict.

Objective. To study the peculiarities of manifestations of resilience in different-aged male and female subjects living in the local military conflict zone, to reveal the interrelations between resilience and time perspectives.

Materials and Methods. The following research methods were used to realize the purpose of the study: the “Test of Resilience” technique by S. Muddy, adapted by Osin (screening version); the time perspective questionnaire (ZTPI) by F. Zimbardo, A. Gonzalez. Statistical processing of the data included standard methods of descriptive statistics, testing for normality of distribution (Shapiro-Wilk test of agreement), according to the results of which a non-parametric method – Spearman’s rank correlation coefficient and Mann-Whitney test were applied.

Results. The object of the study was persons living in the area of SWO. The subject of the study is peculiarities of manifestations of resilience of persons living in the conditions of military conflict. The study involved 239 people, teachers of higher education in the DNR, LNR, Kherson region.

Conclusion. The obtained results allow us to develop a system of psychological support for the subjects from the new territories of the Russian Federation in order to increase the level of social adaptation and actualization of sustainable life prospects.

Keywords: semantic sphere of personality, life stability, time perspective, personal stability, special military operation

For Citation. Sotnikov, S. V., and Lyutova, S. M. (2025). Peculiarities of resilience and time perspective in individuals living in a local military conflict: results of an empirical study. *Innovative Science: psychology. pedagogy. defectology*, 8(3), 18–26. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-3-18-26>

Введение

Проживание в зоне локального вооруженного конфликта несомненно сопровождается повышенным уровнем стресса для человека (Овчинников и др., 2023). Стрессовые ситуации являются факторами риска как для психологического здоровья личности в целом, так и в контексте целостности «Я» и жизнедеятельности (Авдентова, 2022; Ефремкина, 2023). Переживание своей целостности и согласованности во времени предполагает особый тип временной интеграции своего опыта (Аванесян, 2022). Однако длительное воздействие стресса на жизнь и психическое состояние человека чревато негативными последствиями для целостности его временной перспективы (Касова, 2013), нарушая баланс ее структурных элементов и вызывая ряд трансформаций (Зудова, 2024):

- разрушение связи опыта и времени;
- временную дезориентацию (Свешникова и Евтухова, 2023);
- реакции вневременности;
- туннельное видение событий жизни.

В целом длительное пребывание в стрессовой ситуации и получение травматического опыта оттягивают внимание от настоящего и будущего, акцентируя негативные аспекты прошлого (Панич, 2024; Головаха и Кроник, 1984). В частности, на степень искажения временной перспективы оказывают влияние следующие аспекты стрессовой ситуации (Зудова, 2024; Руденко, 2023):

- уровень стрессогенности ситуации или тяжесть травмы;
- длительность воздействия;
- тип временной организации личности;
- степень сформированности личностных качеств жизнестойкости и смысложизненных ориентаций.

Ситуация военного конфликта как стрессогенный фактор предполагает наличие у человека определенных личностных черт, позволяющих ему справиться с ее воздействием (Ситнова, 2020). Среди таких черт авторы выделяют компоненты мотивационно-потребностной сферы, самоактуализации личности, системы смысложизненных ориентаций и личностных смыслов, определенные свойства темперамента и черты характера (Бойко, 2021). Сильные травмирующие события влекут за собой слом или трансформацию системы ценностей (Besika, 2022), убеждений, представлений о мире и о себе, что при отсутствии замены может привести к деструктивным проявлениям (Абакумова и Рядинская, 2017; Абакумова и др., 2023). В постконфликтном обществе психологическое состояние населения находится под влиянием травматизации, что проявляется в ее влиянии на социальные процессы, такие как познание, интеграция и дифференциация (Нестик, 2023; Miconi, 2022). К интеграции здесь относят различные формы внутригрупповой солидарности и гражданского участия, тогда как дифференциация подразумевает снижение социального доверия, радикализация и рост чувствительности к социальному неравенству (Нестик, 2023).

Конструктивное переживание экстремальных ситуаций и совладание со стрессорами обеспечивается благодаря феномену жизнестойкости (Новикова, 2022). Данная категория обеспечивает человека необходимыми ресурсами для преодоления последствий травмирующего опыта и снижения уровня травматизации. В связи с этим приоритетной задачей в процессе психологического сопровождения личности в ситуации военного конфликта должно выступать формирование и развитие в первую очередь жизнестойкости и личностных качеств, способствующих позитивному отношению к жизни.

Цель исследования – изучить особенности проявлений жизнестойкости разновозрастных лиц мужского и женского пола, проживающих в зоне локального военного конфликта

Объект исследования – лица, проживающие в зоне СВО.

Предмет исследования – особенности проявлений жизнестойкости лиц, проживающих в условиях военного конфликта.

Гипотезы исследования:

1. вероятно, что разновозрастные группы респондентов мужского и женского пола, проживающих в зоне военного конфликта, могут иметь особенности в выраженности жизнестойкости и временных ориентаций;
2. вероятно, корреляционные связи между жизнестойкостью и временными перспективами личности могут различаться у разновозрастных групп разного пола, проживающих в зоне военного конфликта.

Материалы и методы

Для реализации цели исследования были использованы следующие методики исследования:

- Методика «Тест жизнестойкости» С.Мадди, в адаптации Осина (скрининговая версия).
- Опросник временной перспективы (ZTPI) Ф. Зимбардо, А. Гонзалес.

Опросник временной перспективы (ZTPI) Ф. Зимбардо, А. Гонзалес. Адаптация русскоязычной версии проведена Е. Т. Соколовой и О. В. Митиной. Методика направлена на изучение отношения личности к временному континууму – прошлое, настоящее, будущее. Опросник представлен 56 вопросами, ответы по которой распределяются по 5-балльной шкале Ликкерта, и позволяют определить уровень выраженности 5 основных шкал:

- негативное прошлое;
- позитивное прошлое;
- настоящее гедонистическое;
- настоящее фаталистическое;
- будущее.

Методика позволяет выявить отношение к прошлому в зависимости от эмоционального восприятия прошлых событий. Негативные события влияют на особенности принятия своей жизни, способствуют формированию разочарования, болезненного восприятия своего опыта. И наоборот позитивное прошлое способствуют принятию своей прошлой жизни, теплоте и сентиментальному отношению и выступает ресурсом для настоящего. Настоящее гедонистическое отражает поиск новых ощущений, ориентацию на получение удовольствия и риск. Настоящее фаталистическое выражает отношение к жизни как неизбежному року судьбы, который невозможно изменить. Будущее выражает нацеленность на перспективу, мотивацию на реализацию жизненных целей.

Достоверность результатов исследования обеспечивалась использованием в исследовании методов статистики и стандартного программного пакета для статистической обработки данных Statistica. Математическая обработка данных включала стандартные методы описательной статистики, проверки на нормальность распределения (критерий согласия Шапиро-Уилка), по результатам которой был применен непараметрический метод – коэффициент ранговой корреляции Спирмена и критерий Манна Уитни.

Результаты исследования

В исследовании приняло участие 239 человек, преподавателей высшей школы ДНР, ЛНР, Херсонской области. Из них:

- женщин – 80 %;
- мужчин – 20 %;
- группа, 24–39 лет – 40 %;
- группа, 40–55 лет – 60 %.

Основную часть выборки (80 %) составили женщины, соответственно мужчины остальные 20 %. Распределение женской группы по возрастам представлено двумя подгруппами – 24–39 лет – 84 % и 40–55 лет – 78 %, мужские подгруппы распределились следующим образом группа 24–39 лет – 16 % и группа 40–55 лет – 22 % (таблица 1).

Таблица 1

Распределение респондентов по полу и возрасту

	Группа, 24–39 лет	Группа, 40–55 лет
Женщины	84 %	78 %
Мужчины	16 %	22 %

С целью изучения уровня жизнестойкости у групп респондентов, принимающих участие в исследовании, была использована методика «Тест жизнестойкости» С. Мадди (рисунок 1).

Анализ результатов диагностики демонстрирует уровень выраженности показателей жизнестойкости у двух смешанных возрастных групп респондентов.

Согласно полученным результатам, вовлеченность в процесс жизни у более молодой возрастной группы несколько ниже, чем у более старшей группы (40–45 лет). Респонденты более возрастной группы больше получают удовольствие от жизни, они чувствуют большую уверенность в себе, в том, что они делают что-то важное в своей жизни.

Рисунок 1

Результаты диагностики по методике «Тест жизнестойкости» у двух возрастных групп респондентов



Выраженность шкалы «контроль» у обеих групп находится в пределах средних на границе с высокими значениями, что говорит о том, что люди находятся в ситуации военного конфликта, но не ощущают беспомощности, они выбирают для себя стратегию преодоления и уверены, что могут повлиять на ход событий своей жизни.

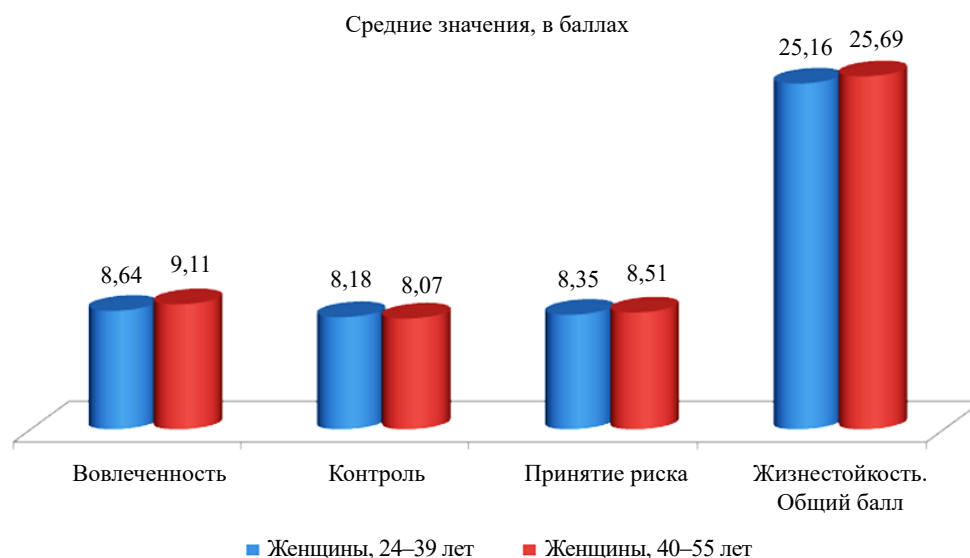
Принятие риска также находится на границе средних и высоких значений у обеих разновозрастных групп респондентов. Респонденты обеих групп готовы рисковать в условиях неясности и непредсказуемости и приобретать необходимый жизненный опыт. по

Общий балл жизнестойкости свидетельствует о высокой способности респондентов справляться с жизненными трудностями, проявлять жизнестойкость в кризисных ситуациях.

Анализ результатов в разновозрастных группах женского пола показал сходную картину (рисунок 2).

Рисунок 2

Выраженность показателей жизнестойкости у двух разновозрастных групп женского пола

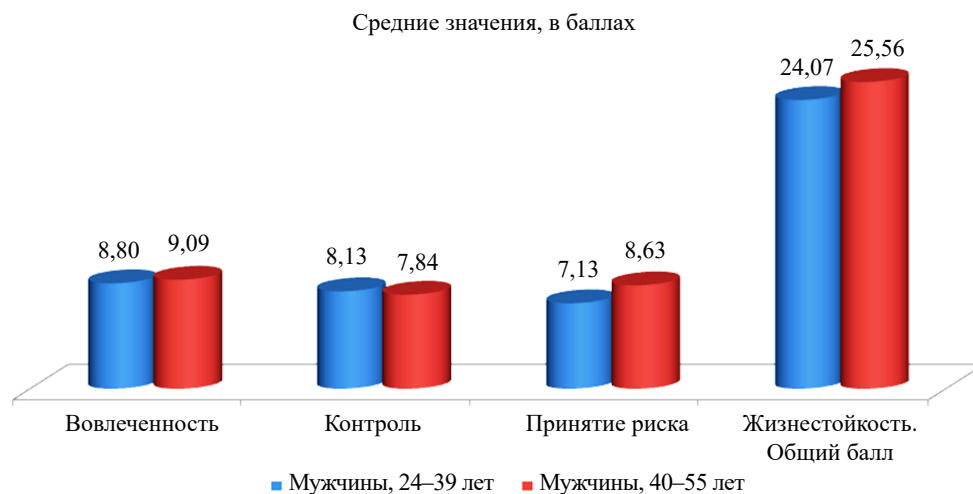


Уровень вовлеченности в процесс жизни, удовлетворенность результатами своей жизни у группы женщин (40–55 лет) выше, чем у более молодой выборки респондентов. Они с большим оптимизмом смотрят в будущее и активнее включаются в жизненные ситуации. Респонденты обеих групп способны осуществлять контроль своей жизни и рисковать при необходимости, способны выходить из зоны комфорта и принимать реальность такой какая она есть. Обе группы респондентов продемонстрировали жизнестойкость выше среднего.

Несколько иная картина наблюдается у разновозрастных групп респондентов мужского пола (рисунок 3).

Рисунок 3

Выраженность показателей жизнестойкости у двух разновозрастных групп мужского пола



Показатели по шкалам «контроль» и «принятие риска» находятся в пределах средних значений. Способность к контролю больше демонстрирует группа мужчин 24–39 лет, они готовы брать ответственность за свою жизнь на себя.

Шкала вовлеченности у группы мужчин более возрастной находится на уровне более высоких значений, у них наблюдается большая включенность и интерес к тому, чем они занимаются.

Принятие риска также больше свойственно более взрослым респондентам, они чаще более молодые респонденты готовы рисковать, выходить из зоны комфорта и приобретать новый опыт.

Общая жизнестойкость, способность препятствовать возникновению внутреннего напряжения в кризисных ситуациях у группы респондентов мужского пола в возрасте от 40 до 55 лет имеет высокий уровень выраженности, у группы респондентов от 24 до 39 лет средний уровень.

Проверка на достоверность различий в выраженности показателей жизнестойкости с помощью – U-критерия Манна Уитни показала, что статистически значимые различия установлены по шкале «принятие риска».

По остальным показателям и общему баллу жизнестойкости статистически значимых различий не выявлены. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у мужчин разного возраста наблюдаются значимые различия только в готовности рисковать в ситуациях неопределенности, что более свойственно возрастной группе от 40 до 55 лет (таблица 2).

Таблица 2

Различия в выраженности показателей жизнестойкости у двух разновозрастных респондентов мужского пола с помощью U-критерия Манна Уитни

Шкалы	Средний ранг		Межгрупповые различия $U_{кр}$	Значимость различий P
	1 группа Мужчины, 24–39 лет	2 группа Мужчины, 40–55 лет		
вовлеченность	347,5	780,5	227,5	0,10
контроль	370,0	758,0	230,0	0,20
принятие риска	282,0	846,0	162,0	0,03
жизнестойкость	322,5	805,5	202,5	0,08

С помощью методики «Опросник временной перспективы» (ZTPI) Ф. Зимбардо, А. Гонзалес были изучены временные перспективности у исследуемой выборки респондентов. Анализ выраженности временных перспектив у разновозрастных групп респондентов показал, что все они находятся в пределах средних значений. Значимых различий в выраженности временных перспектив у двух смешанных групп разновозрастных респондентов не выявлено (рисунок 4).

Сравнительный анализ выраженности временных перспектив в разновозрастных группах респондентов женского пола также не выявил статистически значимых различий.

Респонденты женского пола, независимо от возраста в большей степени нейтрально относятся к своему прошлому, не проявили ярко выраженного негативного отношения, показали позитивное отношение к своему прошлому опыту (рисунок 5). Ориентация на настоящее гедонистическое также имеет среднюю степень выраженности. Респонденты продемонстрировали рациональное и последовательное поведение. Средний уровень выраженности настоящего фаталистического продемонстрировал большую ориентацию на себя в сложных жизненных ситуациях, нежели на веру в судьбу и случай. Респонденты нацелены на будущее, способны действовать в достижении поставленных целей.

Рисунок 4

Выраженность временных перспектив у разновозрастных групп респондентов

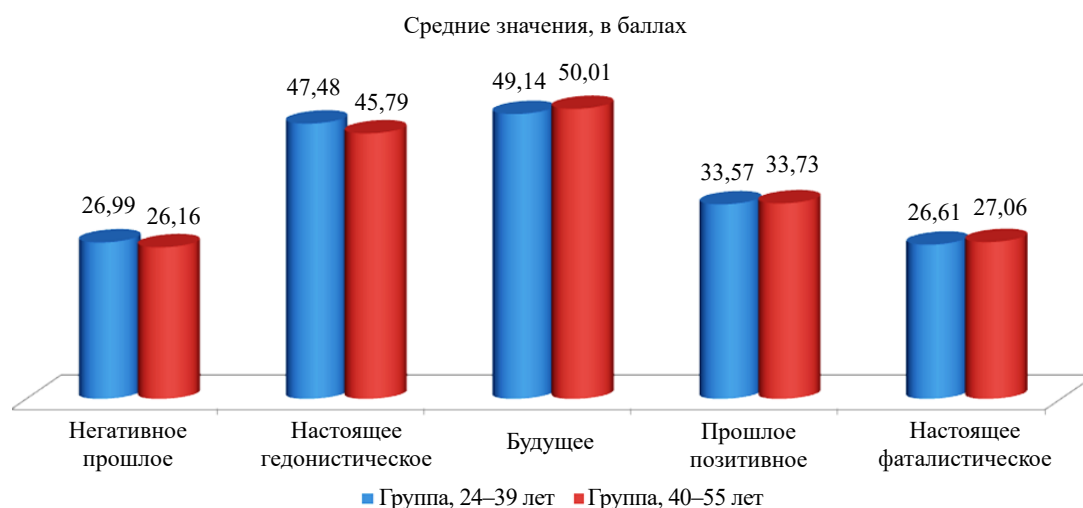
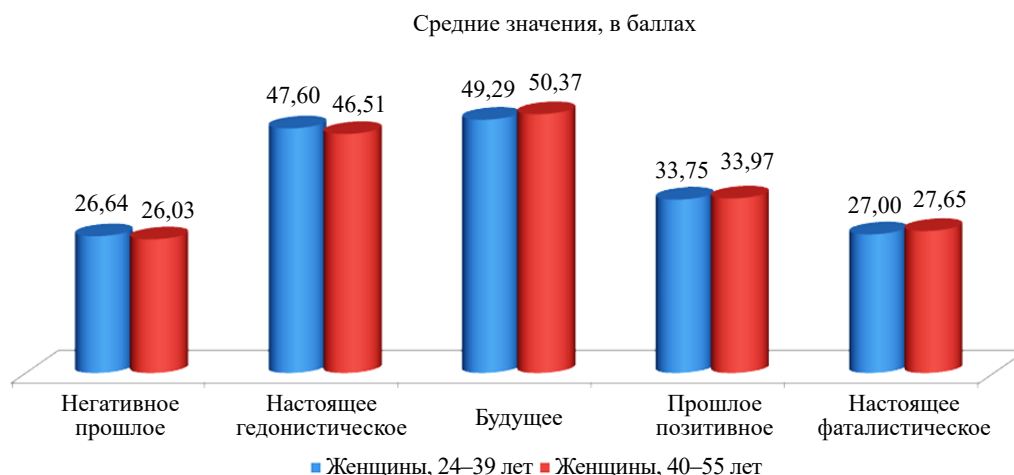


Рисунок 5

Выраженность временных перспектив у разновозрастных групп респондентов женского пола

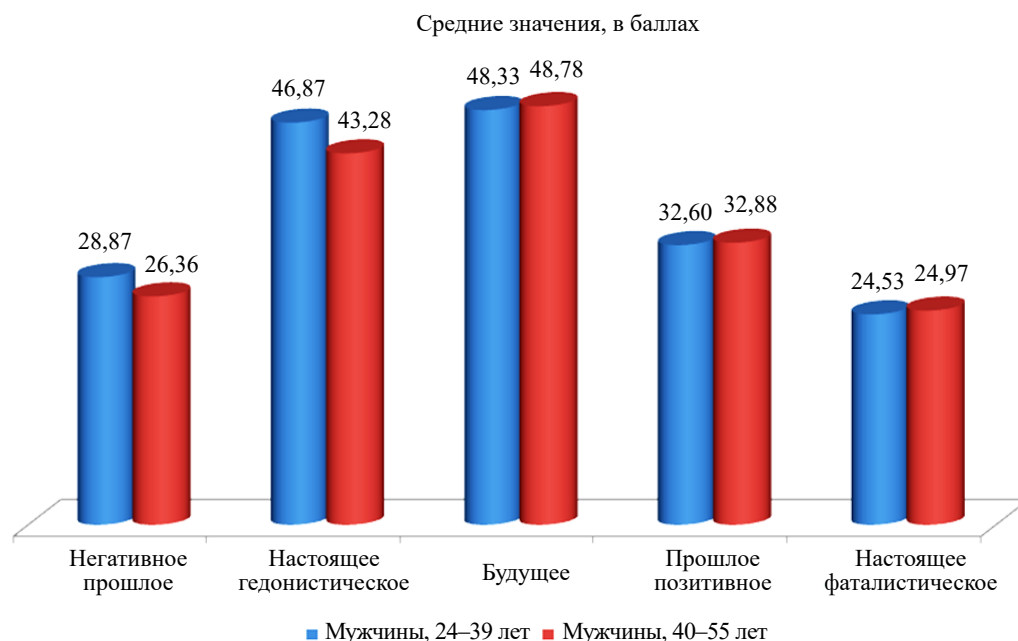


Изучение выраженности временных перспектив у разновозрастных респондентов мужского пола показало наличие различий в уровне выраженности у исследуемых групп (рисунок 6).

Уровень выраженности временных перспектив у респондентов мужского пола находится в пределах средних значений, также, как и у женских групп. Однако, сравнительный анализ у разновозрастных групп респондентов мужского пола показал, что на уровне средних значений у респондентов возрастной группы 24–39 лет негативное прошлое и гедонистическое настоящее выражены больше, чем у группы респондентов 40–55 лет.

Рисунок 6

Выраженность временных перспектив у разновозрастных групп респондентов мужского пола



Проверка на достоверность различий показала, что статистически достоверные различия установлены только по шкале «настоящее гедонистическое». Выборка респондентов в возрасте от 24 до 39 лет в большей степени, чем возрастная группа от 40 до 55 лет ориентированы на получение удовольствия, более рискованное поведение (таблица 3).

Таблица 3

Различия в выраженности показателей временных перспектив у двух разновозрастных респондентов мужского пола с помощью U-критерия Манна Уитни

Шкалы	Средний ранг		Межгрупповые различия $U_{кр}$	Значимость различий P
	1 группа Мужчины, 24–39 лет	2 группа Мужчины, 40–55 лет		
негативное прошлое	406,5	721,5	193,5	0,10
настоящее гедонистическое	401,5	734,5	166,5	0,05

Заключение. Таким образом, в процессе изучения временных перспектив было установлено, что в женских разновозрастных группах различий в выраженности временных перспектив не выявлено, в мужских группах выявлено, что более молодые респонденты больше склонны к риску и к яркой насыщенной жизни, полной приключений и острых ощущений.

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы:

- наличие гармоничной временной перспективы субъекта рассматривается как фактор, обеспечивающий психологическое благополучие и ощущение стабильности, поддержания целостности восприятия процесса жизни, в том числе в сложных жизненных ситуациях;
- временная перспектива как интегральная характеристика обеспечивает восприятие комплексности и целостности опыта, одновременно повышает внутренний ресурс стрессоустойчивости субъекта.

Полученные данные и сформулированные на их основе выводы позволяют разработать систему направленных и опосредованных смысло-техник, направленных на инициацию формирования устойчивых временных перспектив личностной самореализации, что обеспечивает социальную адаптацию к новым жизненным условиям.

Список литературы

Абакумова, И. В., Азарко, Е. М., и Комерова, Н. Е. (2023). Психолингвистические детерминанты отношения юношей и девушек к временной перспективе. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(1), 13–23. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-13-23>

Абакумова, И. В., и Рядинская, Е. Н. (2017). Специфика индивидуально-психологических реакций личности, проживающей в зоне вооруженного конфликта. *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*, 33(7(256)), 177–181.

Аванесян, М. О. (2022). Воплощенное Я во временной перспективе личности. *Петербургский психологический журнал*, 41, 48–61.

Авдентова, В. Б. (2022). Изменение временной перспективы у взрослого человека в стрессовых ситуациях. *Universum: психология и образование*, 1(103). <https://www.doi.org/10.32743/UniPsy.2023.103.1.14838>

Бойко, О. В., и Новикова, Н. В. (2021). Результаты исследования индивидуально-психологических особенностей переживания личностью ситуации военного конфликта. *Научная сокровищница образования Донетчины*, 2, 87–92.

Головаха, Е. И., и Кроник, А. А. (1984). *Психологическое время личности*. Наукова думка.

Ефремкина, И. Н. (2023). Особенности временной перспективы у лиц студенческого возраста с разным уровнем психологического благополучия в условиях социальной нестабильности. *Человеческий капитал*, 7(175), 221–228. <https://doi.org/10.25629/HC.2023.07.26>

Зудова, Е. А. (2024). Взаимосвязь психологической травмы и временной перспективы личности. *Инновационная наука*, 1–2, 181–186.

Квасова, О. Г. (2013). *Трансформация временной перспективы личности в экстремальной ситуации* [автореферат дисс. канд. психол. наук]. МГУ имени М. В. Ломоносова.

Нестик, Т. А. (2023). Влияние военных конфликтов на психологическое состояние общества: перспективные направления исследований. *Социальная психология и общество*, 14(4), 5–22.

Новикова, Н. В. (2022). Исследование жизнестойкости личности в ситуации военного конфликта. В С. В. Беспалова (ред.) *Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. Материалы VII Международной научной конференции* (С. 209–211). Донецкий национальный университет.

Овчинников, Н. В., Хавров, М. С., и Матиевский, В. С. (2023). Влияние военных конфликтов на психику и жизнь человека. *Матрица научного познания*, 11–1, 554–560.

Панич, О. Е. (2024). Особенности временной перспективы юношей в состоянии стресса (на материале студентов Белгородской области). В *Экстремальная психология в экстремальном мире. Материалы III научного форума с международным участием* (С. 257–262). Московский государственный психолого-педагогический университет.

Руденко, С. В. (2023). К проблеме динамики временной перспективы студентов в условиях неопределенности. В *Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. Материалы VIII Международной научной конференции* (С. 193–197). Донецкий государственный университет.

Свешникова, Н. О., и Евтухова, З. М. (2023). Исследование временной перспективы в период системного кризиса. В О. Ю. Стрижицкой, В. И. Прусаков, А. В. Шаболтас (ред.) *Ананьевские чтения – 2023. Человек в современном мире: потенциалы и перспективы психологии развития. Материалы международной научной конференции* (С. 215). ООО «Союзкниг», ООО «Кириллица».

Ситнова, И. В. (2020). Донбасский характер как фактор психологической устойчивости жителей ДНР и ЛНР к условиям локального военного конфликта на востоке Украины. В *Причерноморье в контексте обеспечения национальной безопасности России: к 75-летию победы в Великой отечественной войне. Материалы Международной научно-практической конференции* (С. 461–464). Донецкий национальный университет.

Besika, A., Schooler, J. W., Verplanken, B., Mrazek, A. J., & Ihm, E. D. (2022). A relationship that makes life worth-living: levels of value orientation explain differences in meaning and life satisfaction. *Heliyon*, 8(1), e08802. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08802>

Miconi, D., Geenen, G., Frounfelker, R. L., Levinsson, A., & Rousseau, C. (2022). Meaning in Life, Future Orientation and Support for Violent Radicalization Among Canadian College Students During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychiatry*, 13, 765908. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.765908>

References

Abakumova, I. V., Azarko, E. M., & Komerova, N. E. (2023). Psycholinguistic determinants of the attitude of young people to the time perspective. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(1), 13–23. (In Russ.) <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-13-23>

Abakumova, I. V., & Ryadinskaya, E. N. (2017). Specifics of individual psychological reactions of the personality living in a conflict area. *Belgorod State University Scientific Bulletin. Series: Humanities*, 33(7(256)), 177–181. (In Russ.)

Avanesyan, M. O. (2022). Implemented self in the time perspective of personality. *St. Petersburg Psychological Journal*, 41, 48–61. (In Russ.)

Avdentova, V. B. (2022). Problem of transformation of the time perspective in an adult in a stressful situation. *Universum: psychology and education*, 1(103). (In Russ.) <https://www.doi.org/10.32743/UniPsy.2023.103.1.14838>

Boyko, O. V., & Novikova, N. V. (2021). Results of a study of individual psychological characteristics of a person's experience of a situation of military conflict. *Scientific treasury of education in the Donetsk region*, 2, 87–92. (In Russ.)

- Besika, A., Schooler, J. W., Verplanken, B., Mrazek, A. J., & Ihm, E. D. (2022). A relationship that makes life worth-living: levels of value orientation explain differences in meaning and life satisfaction. *Heliyon*, 8(1), e08802. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08802>
- Golovakha, E. I., & Kronik, A. A. (1984). *Psychological time of personality*. Naukova dumka. (In Russ.)
- Efremkina, I. N. (2023). Peculiarities of the time perspective of student age persons with different level of psychological well-being under conditions of social instability. *Human Capital*, 7(175), 221–228. (In Russ.) <https://doi.org/10.25629/HC.2023.07.26>
- Kvasova, O. G. (2013). *Transformation of temporary perspective of the personality in an extreme situation* [Abstract of dissertation, Candidate of Psychological Sciences]. Lomonosov Moscow State University. M. V. Lomonosov. (In Russ.)
- Miconi, D., Geenen, G., Frounfelker, R. L., Levinsson, A., & Rousseau, C. (2022). Meaning in Life, Future Orientation and Support for Violent Radicalization Among Canadian College Students During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychiatry*, 13, 765908. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.765908>
- Nestik, T. A. (2023). The influence of military conflicts on the psychological state of society: promising areas of research. *Social Psychology and Society*, 14(4), 5–22. (In Russ.)
- Novikova, N. V. (2022). The study of personality resilience in the situation of military conflict. In S. V. Beshpalova (Ed.) *Donetsk readings 2022: education, science, innovation, culture and challenges of modernity. Materials of the VII International Scientific Conference* (P. 209–211). Donetsk National University. (In Russ.)
- Ovchinnikov, N. V., Khavrov, M. S., & Matievsky, V. S. (2023). The impact of military conflicts on the psyche and human life. *Matrix of scientific cognition*, 11–1, 554–560. (In Russ.)
- Panich, O. E. (2024). Features of time perspective of young men in the state of stress (on the material of students of Belgorod region). In *Extreme psychology in an extreme world. Proceedings of the III scientific forum with international participation* (P. 257–262). Moscow State Psychological and Pedagogical University. (In Russ.)
- Rudenko, S. V. (2023). Dynamics of time perspective in unstable military and political situation. *Bulletin of the Donetsk National University. Series D: Philology and Psychology*, 1, 193–197. (In Russ.)
- Sveshnikova, N. O., & Evtukhova, Z. M. (2023). Investigation of time perspective in the period of systemic crisis. In O. Y. Strizhetskaya, V. I. Prusakov, & A. V. Shaboltas (eds.) *Ananyev Readings – 2023. Man in the modern world: potentials and prospects of developmental psychology. Materials of the international scientific conference* (P. 215). ООО “Soyuzknig”, ООО “Kirillitsa”. (In Russ.)
- Sitnova, I. V. (2020). Donbass character as a factor of psychological stability of the residents of DNR and LNR to the conditions of the local military conflict in the east of Ukraine. In S. V. Beshpalova (Ed.) *Donetsk Readings 2020: education, science, innovation, culture and modern challenges: Materials of the V International Scientific Conference* (P. 354–357). Donetsk National University. (In Russ.)
- Zudova, E. A. (2024). The relationship between psychological trauma and the temporal perspective of the personality. *Innovative Science*, 1–2, 181–186. (In Russ.)

Об авторах:

Сергей Владимирович Сотников, преподаватель кафедры психологии, Донбасская аграрная академия (Российская Федерация, 286157, г. Макеевка, ул. Ленина, 87), [ORCID](#), [SPIN-код](#), lifastraton@yandex.ru

Светлана Михайловна Лютова, практикующий психолог.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Sergey Vladimirovich Sotnikov, Lecturer, Psychology Department, Donbass Agrarian Academy (87, Lenin Str., Makeyevka, 286157, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), lifastraton@yandex.ru

Svetlana Mikhailovna Lyutova, practicing psychologist.

Conflict of Interest Statement: the authors declare no conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 06.04.2025

Поступила после рецензирования / Revised 01.05.2025

Принята к публикации / Accepted 01.05.2025

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY



УДК 37.013

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-3-27-35>



BNDBUZ

Связь между творческой активностью и исполнительными функциями у детей в цифровой игровой среде

Олег И. Карсункин

Ульяновский государственный университет, г. Ульяновск, Российская Федерация

✉ vircato@live.ru

Аннотация

Введение. Современные цифровые игры становятся неотъемлемой частью досуга и обучения детей, оказывая всё более заметное влияние на процессы их когнитивного развития. Однако влияние цифровой игровой активности на такие ключевые аспекты развития, как креативность и исполнительные функции, до сих пор остаётся предметом дискуссий и требует дальнейшего изучения. Особую актуальность приобретает вопрос о том, способствует ли вовлечённость ребёнка в творческую цифровую деятельность развитию исполнительных функций, необходимых для эффективного обучения и адаптации в образовательной среде.

Цель. Выявление взаимосвязи между уровнем творческой активности в цифровой игровой среде и развитием исполнительных функций у детей младшего школьного возраста.

Материалы и методы. Творческая активность регистрировалась на основании поведенческих данных, полученных в процессе взаимодействия участников с цифровой средой открытого типа – так называемой «песочницей». Исполнительные функции оценивались через встроенные логические мини-игры. Статистическая обработка данных включала корреляционные методы и t-критерий Стьюдента.

Результаты исследования. В исследовании приняли участие 219 детей в возрасте 6–10 лет. В ходе анализа была выявлена умеренная положительная корреляция между показателями творческой активности и уровнем когнитивной гибкости, а также временем, затраченным на выполнение логических задач. Статистически значимых взаимосвязей с показателями памяти обнаружено не было. Участники с более высоким уровнем творческой активности демонстрировали более высокие результаты по точности и скорости выполнения заданий, направленных на оценку абстрактного мышления.

Обсуждение результатов. Полученные данные свидетельствуют о значимой роли когнитивной гибкости как связующего звена между креативностью и исполнительными функциями у младших школьников. Цифровая творческая активность, реализуемая в формате свободного взаимодействия с цифровой средой и включающая элементы самостоятельного планирования, выбора стратегий и вариативности действий, способствует развитию исполнительных функций. Наиболее выраженные взаимосвязи были выявлены между цифровой творческой активностью и высокоуровневыми компонентами исполнительных функций, такими как когнитивная гибкость и способность к адаптивному выбору новых поведенческих стратегий. Напротив, базовые когнитивные процессы, в частности, кратковременная память, не продемонстрировали статистически значимых изменений, что может свидетельствовать о большей чувствительности именно регуляторных механизмов к условиям творческого цифрового взаимодействия.

Ключевые слова: творческая активность, исполнительные функции, цифровая игровая среда, когнитивная гибкость, младший школьный возраст, когнитивное развитие

Для цитирования. Карсункин, О. И. (2025). Связь между творческой активностью и исполнительными функциями у детей в цифровой игровой среде. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 8(3), 27–35. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-3-27-35>

The Relationship Between Creativity and Executive Functions in Children in a Digital Game Environment

Oleg I. Karsunkin 

Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russian Federation

✉ vircato@live.ru

Abstract

Introduction. Modern digital games are becoming an integral part of children's leisure and learning, having an increasingly noticeable impact on the processes of their cognitive development. However, the impact of digital game activity on such key developmental aspects as creativity and executive functions is still a matter of debate and requires further research. Of particular relevance is the question of whether a child's involvement in creative digital activities contributes to the development of executive functions necessary for effective learning and adaptation in the educational environment.

Objective. To identify the relationship between the level of creative activity in the digital game environment and the development of executive functions in primary school children.

Materials and Methods. Creative activity was recorded on the basis of behavioral data obtained during participants' interaction with an open-ended digital environment – the so-called “sandbox”. Executive functions were assessed through embedded logical mini-games. Statistical processing of the data included correlation methods and Student's t-test.

Results. A total of 219 children aged 6–10 years participated in the study. The analysis revealed a moderate positive correlation between the indicators of creativity and the level of cognitive flexibility, as well as the time spent on logical tasks. No statistically significant correlations were found with memory scores. Participants with a higher level of creative activity demonstrated higher results in accuracy and speed of completing tasks aimed at assessing abstract thinking.

Discussion. The findings suggest a significant role of cognitive flexibility as a link between creativity and executive functions in elementary school children. Digital creative activity, realized in the format of free interaction with the digital environment and including elements of independent planning, choice of strategies and variability of actions, contributes to the development of executive functions. The most pronounced correlations were found between digital creative activity and high-level components of executive functions, such as cognitive flexibility and the ability to adaptively choose new behavioral strategies. On the contrary, basic cognitive processes, in particular short-term memory, did not demonstrate statistically significant changes, which may indicate that it is the regulatory mechanisms that are more sensitive to the conditions of creative digital interaction.

Keywords: creative activity, executive functions, digital game environment, cognitive flexibility, junior school age, cognitive development

For Citation. Karsunkin, O. I. (2025). The relationship between creativity and executive functions in children in a digital game environment. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 8(3), 27–35. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-3-27-35>

Введение

В современную эпоху детство всё чаще проходит в окружении цифровых технологий, и цифровые игры становятся важной частью досуга и обучения детей. С одной стороны, интерактивные игровые приложения и виртуальные миры предоставляют новые возможности для развития когнитивных навыков (Смирнова, 2022; Рубцова и Саломатова, 2022). Так, показано, что определенные видеогames могут улучшать зрительно-пространственные способности и когнитивную гибкость ребенка (Valls-Serrano et al., 2022; Milani et al., 2019). Игры творческого характера (например, цифровые «песочницы», такие как «Minecraft») требуют от ребёнка планирования, логического мышления и умения создавать новые решения, что потенциально может тренировать исполнительные функции (Veraksa et al., 2024). С другой стороны, имеются опасения, что чрезмерное или неструктурированное использование цифровых устройств может негативно сказываться на развитии саморегуляции и внимания у детей. Так, в одном исследовании было показано, что дети, которые часто проводят время с электронными устройствами, имеют более низкие показатели исполнительных функций (в частности, рабочей памяти и контроля торможения) по сравнению со сверстниками, занятыми традиционными играми (Clemente-Suárez et al., 2024). Таким образом, влияние цифровой игровой активности на развитие познавательных функций детей является неоднозначным и требует подробного изучения. Особый интерес представляет вопрос о том, как цифровая игровая среда, стимулирующая творческую активность ребенка, может соотноситься с развитием его исполнительных функций.

Исполнительные функции (ИФ) представляют собой совокупность взаимосвязанных когнитивных процессов высшего порядка, которые обеспечивают регуляцию и координацию целенаправленного поведения в соответствии с текущими целями и условиями среды (Белова, 2021). Эти когнитивные механизмы играют ключевую

роль в организации деятельности человека, особенно в ситуациях, требующих планирования, адаптации к новым требованиям, подавления автоматических или импульсивных реакций, а также гибкой перестройки стратегии действия. В структуре исполнительных функций (ИФ) традиционно выделяют несколько основных компонентов. Один из них – рабочая память, под которой понимается способность удерживать и оперировать релевантной информацией в условиях кратковременной задержки при одновременном выполнении других когнитивных задач. Рабочая память лежит в основе таких процессов, как планирование, рассуждение, решение проблем и обучение. Другим важным компонентом ИФ является когнитивная гибкость – способность оперативно переключать внимание между различными задачами, ментальными установками или правилами в ответ на изменяющиеся внешние условия или внутренние цели. Когнитивная гибкость обеспечивает адаптацию поведения и позволяет избегать персеверации – патологического повторения одних и тех же действий или стратегий. Наконец, существенное место в иерархии исполнительных процессов занимает произвольный контроль торможения – способность сдерживать автоматические, привычные или импульсивные поведенческие реакции, которые оказываются неадекватными в конкретной ситуации. Этот механизм обеспечивает выбор наиболее релевантной реакции из множества возможных и предотвращает поведенческие ошибки, обусловленные чрезмерной импульсивностью.

Совокупность указанных компонентов функционирует как интегративная система, поддерживающая эффективную саморегуляцию, целенаправленность и адаптивность поведения индивида. Исследование исполнительных функций имеет важное значение как для фундаментальной когнитивной науки, так и для прикладных областей, включая нейропсихологическую диагностику, клиническую психологию и педагогическую практику. Эти функции активно развиваются в детском возрасте и имеют ключевое значение для успехов в обучении и адаптации ребенка. Творческие способности детей, проявляющиеся в умении генерировать оригинальные идеи и нестандартные решения, также считаются важным компонентом их когнитивного развития. Считается, что креативность во многом опирается на высшие когнитивные процессы – например, гибкость мышления, произвольное внимание и удержание в памяти множества идей. Однако у детей данный вопрос изучен недостаточно подробно.

Обзор недавних исследований показывает, что именно когнитивная гибкость чаще всего положительно связана с креативностью у детей, тогда как эффективность торможения может иметь даже отрицательную корреляцию с творческими показателями, при этом роль рабочей памяти остается неопределенной (Pasarín-Lavín et al., 2023; Доний и Шумакова, 2021). В частности, в систематическом обзоре Pasarín-Lavín et al. (2023) отмечается, что когнитивная гибкость является наиболее явным «общим знаменателем» креативности и исполнительных функций в детской выборке, тогда как данных для уверенных выводов о влиянии памяти и других компонентов ИФ на творческие способности детей недостаточно (Krumm et al., 2018). Дополнительные сведения предоставляет дифференциально-психологический анализ взаимосвязи креативности и ИФ. Так, исследование Krumm et al. (2018) показало, что у детей 8–13 лет такие компоненты ИФ, как торможение и переключение, совокупно могут объяснять до 14 % дисперсии невербальной и 29 % дисперсии вербальной дивергентной продуктивности (творческого генерирования идей) сверх влияния интеллекта. Это указывает на значимую роль дополнительных, неинтеллектуальных, компонентов в развитии креативных способностей. В моделях структурных уравнений было выявлено, что именно способность к переключению (когнитивная гибкость) опосредует связь между общим уровнем креативности и интеллектом у детей данного возраста. В дальнейшем была развита идея о существовании двух уровней когнитивной гибкости: реактивной, проявляющейся в виде переключения внимания и поведенческих стратегий в ответ на внешние стимулы, и спонтанной, характеризующейся внутренней способностью к продуктивному мышлению, включающему генерацию разнообразных идей и нестереотипных решений. Авторы показали, что именно спонтанная гибкость, т. е. способность порождать разнообразные идеи по собственной инициативе, напрямую связана с творческой продуктивностью детей, тогда как базовое умение переключаться между задачами само по себе не предсказывает креативность. Эти данные подчеркивают особую роль когнитивной гибкости в творческой деятельности.

В то же время в других исследованиях не обнаруживается значимой связи между показателями рабочих функций и креативностью у дошкольников: например, у детей 5–6 лет непосредственное измерение компонентов ИФ (рабочая память, торможение, переключение) не показало влияния на оригинальность идей в тестах дивергентного мышления, за исключением тонкого эффекта, связанного с уровнем избирательного внимания (Beatty et al., 2014). Это позволяет предположить, что характер связи между ИФ и творческим мышлением может меняться с возрастом: по мере взросления и развития саморегуляции, когнитивная основа креативности становится более выраженной. Помимо возрастной динамики, важен и контекст, в котором проявляются творчество и ИФ. В традиционной детской игре, особенно сюжетно-ролевой, формируется саморегуляция ребенка. Об этом писал ещё Л. С. Выготский, отмечая, что в игре дети учатся подчинять свое поведение правилам и воображаемым ролям, благодаря чему игра становится школой произвольного внимания и поведения (Выготский, 1966). Современные программы развития саморегуляции через игру (например, методика «Инструменты разума» – «Tools of the Mind») подтверждают, что обогащённая игровая деятельность способна улучшать исполнительные функции дошкольников за счёт развития воображения и произвольности действий (Diamond, 2013). С другой стороны, цифровая игровая среда нередко представляет собой индивидуальную активность ребёнка перед экраном, без участия взрослых и сверстников.

Согласно опросам российских родителей, настольные игры обычно предполагают наличие игрового партнёра, тогда как цифровые игры ребёнок чаще осваивает самостоятельно (Токарчук и др., 2024).

Меньшая степень прямого взаимодействия с другой персоной в цифровой игре вызывает вопрос: сможет ли такая среда аналогично стимулировать развитие самоконтроля, или же отсутствие живого партнёра лишает ребёнка важного источника обучения управляющим навыкам? Тем не менее, если цифровая игра специально спроектирована для творчества, она может предъявлять к ребёнку сходные когнитивные требования, что и традиционная творческая деятельность — планирование, удержание целей, переключение между разными идеями. Следовательно, можно ожидать, что цифровая творческая активность будет положительно влиять на развитие некоторых компонентов ИФ, в первую очередь когнитивной гибкости.

Целью настоящего исследования являлось выяснение возможной взаимосвязи между уровнем творческой активности детей в условиях цифровой игровой среды и степенью развития их исполнительных функций. В качестве рабочей гипотезы предполагалось, что дети, демонстрирующие более выраженные проявления креативности в процессе взаимодействия с цифровой игрой, будут характеризоваться более высокими показателями развития исполнительных функций, в частности — когнитивной гибкости. Ожидалось, что творческая активность в цифровой среде позитивно коррелирует с когнитивной гибкостью и, возможно, рабочей памятью, которые рассматриваются как ключевые компоненты ИФ.

Материалы и методы

Для проверки гипотезы была разработана экспериментальная платформа в формате цифровой игры, позволяющая фиксировать показатели творческой активности ребёнка. В рамках такой игры также проводилось тестирование исполнительных функций у детей младшего школьного возраста. Дети играли дома в свободное время, используя приложение по рекомендации педагогов. Участники не имели диагностированных когнитивных или сенсорных нарушений, которые могли бы повлиять на их способность к игровому взаимодействию. Исследование проводилось дистанционно, а данные собирались в фоновом режиме во время игры.

Игровая среда приложения представляла собой виртуальную «песочницу», в которой дети могли свободно взаимодействовать с персонажами и объектами, выполнять ролевые сценарии и проявлять инициативу. В рамках исследования программа фиксировала показатели творческой активности детей, включая общее количество взаимодействий, разнообразие типов действий (например, оригинальное и функционально целесообразное использование объектов, применение персонажей в нетипичных игровых или сюжетных контекстах), а также сложные последовательности действий (например, уход за питомцем или выполнение других комплексных сценариев). На основе этих данных был вычислен интегральный индекс творческой активности, который учитывал интенсивность, разнообразие и сложность игрового поведения участников (общее количество взаимодействий, число уникальных типов действий, количество сложных последовательностей и число дней активной игры). Индекс творческой активности рассчитывался как сумма нормированных значений по каждому из учитываемых параметров. Для нормализации использовалось отношение индивидуального значения показателя к его максимальному значению в выборке. В обобщённом виде формула имеет следующий вид:

$$I_{\text{творч}} = \sum_{i=1}^n \frac{N_i}{\max(N_i)}, \quad (1)$$

где N_i — значение i -го показателя творческой активности (например, общее количество взаимодействий, число уникальных действий); $\max(N_i)$ — максимальное значение данного показателя по всей выборке; n — общее число учитываемых компонентов.

В анализ включались только дети, игравшие не менее 7 дней, что позволяло учесть стабильность их игровой активности. Чтобы исключить влияние выбросов (крайне редких значений показателей, которые сильно отличаются от остальных данных и могут исказить результаты анализа), наиболее экстремальные значения показателей творческой активности были удалены — отсечены ~1 % самых низких и ~1 % самых высоких значений по каждому из показателей. После фильтрации данные содержали $N = 215$ пользователей (~98 % исходной выборки), что обеспечивает более надёжные статистические оценки.

Исполнительные функции оценивались на основе серии из трёх встроенных в приложение логических мини-игр. Первая игра «Заверши последовательность» оценивала способность устанавливать логические аналогии между предметами и была направлена на развитие аналитического мышления, умения выявлять закономерности и применять их в новых ситуациях. Вторая игра «Найди лишнее» представляла задачи на нахождение лишнего элемента в наборе и была направлена на развитие навыков классификации, логического мышления и внимания. Третья игра «Найди пару» требовала поиска парных элементов и была направлена на развитие зрительной памяти и концентрации. Игроку необходимо было запоминать расположение скрытых изображений и находить пары, используя накопленный опыт и держа в памяти увиденные, но уже исчезнувшие элементы.

В качестве показателей эффективности выполнения задач использовались средняя точность (процент правильно выполненных заданий) и среднее время решения задач в каждой игре. Все результаты были нормированы

путем вычисления z-оценок, после чего рассчитан композитный индекс исполнительных функций как среднее значение z-баллов точности в играх «Заверши последовательность» и «Найди лишнее», а также обратного значения времени в игре «Найди пару» (поскольку меньшее время соответствует лучшей производительности).

План эксперимента имел корреляционный (не причинно-экспериментальный) характер. В качестве независимой переменной выступал индекс творческой активности, а зависимыми переменными стали показатели точности выполнения заданий и скорости обработки информации играх. Для статистического анализа данных использовались корреляционный анализ (коэффициенты Пирсона и Спирмена) и критерий Стьюдента для независимых выборок (t-тест) при сравнении групп. Коэффициент Пирсона оценивал линейную связь, а коэффициент Спирмена – монотонную (ранговую) связь, что менее чувствительно к возможной ненормальности распределений. Статистическая обработка данных проводилась с использованием языка Python и библиотек pandas, NumPy и SciPy. Критический уровень значимости при проверке статистических гипотез установлен на уровне $p < 0,05$.

Результаты

В исследовании приняли участие 219 детей (101 мальчик и 118 девочек, в процентном соотношении 46 % и 54 % соответственно) в возрасте от 6 до 10 лет (средний возраст (М) составил 8,2 года при стандартном отклонении (SD) 1,3 года), которые использовали игровое обучающее мобильное приложение «AlGalaxy» в течение минимум 7 дней. На первом этапе анализа были вычислены парные корреляции Пирсона и Спирмена между показателями творческой активности и результатами логических игр (точностью и временем выполнения заданий). Полученные коэффициенты корреляции приведены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции Пирсона (r) и Спирмена (ρ) между интегральным индексом творческой активности и точностью выполнения логических игр

	Точность «Найди лишнее»	Точность «Найди пару»	Точность «Заверши последовательность»
r (Пирсон)	0,24	0,08	0,27
ρ (Спирмен)	0,28	0,12	0,30

Согласно данным, представленным в таблице 1, наблюдается умеренная положительная связь между творческой активностью в «песочнице» и точностью выполнения логических задач, особенно для игр «Заверши последовательность» и «Найди лишнее». Дети, обладающие высокой творческой активностью, показали более высокую точность в заданиях на выявление закономерностей ($r = 0,27$, $\rho = 0,30$) и на поиск аналогий ($r = 0,24$, $\rho = 0,28$). Эти связи статистически значимы ($p < 0,05$) независимо от метода корреляционного анализа. В то же время игра «Найди пару», требующая запоминания объектов, не показала значимых корреляций с творческой активностью ($r = 0,08$, $\rho = 0,12$). Низкие значения коэффициентов при данной игре указывают, что процессы запоминания и поиск парных объектов менее связаны с творческим мышлением, чем задачи, требующие гибкости мышления и поиска аналогий. Подобные результаты согласуются с теоретическими представлениями о роли свободной игры в формировании высших когнитивных функций у младших школьников.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции между интегральным индексом творческой активности и временем выполнения задач

	Время «Найди лишнее»	Время «Найди пару»	Время «Заверши последовательность»
r (Пирсон)	-0,22	-0,12	-0,28
ρ (Спирмен)	-0,25	-0,15	-0,32

Что касается скорости выполнения заданий, обнаружена обратная (отрицательная) корреляция: высокая творческая активность связана с более быстрым решением логических задач. Отрицательные значения коэффициентов указывают, что дети с большей творческой активностью тратили меньше времени на решение задач. Наиболее выраженная связь наблюдается в игре «Заверши последовательность» ($r = -0,28$ и $\rho = -0,32$). Дети, проявлявшие высокую творческую активность, быстрее выполняли задания на выявление закономерностей. Похожая, но менее выраженная тенденция отмечается в игре «Найди лишнее» ($r = -0,22$, $\rho = -0,25$), где дети с высоким уровнем творчества быстрее справлялись с поиском лишнего элемента. Для игры «Найди пару» корреляция оказалась слабой и статистически незначимой ($r = -0,12$, $\rho = -0,15$, $p > 0,1$), что предполагает, что активность в творческой «песочнице» прежде всего связана с гибкостью мышления и логическим поиском решений, но практически не отражается на простых задачах, требующих запоминания (оперативной памяти).

Для дополнительной проверки взаимосвязи творческой активности и показателей ИФ была проведена сортировка выборки на две группы – с высокой и низкой творческой активностью. Разделение осуществлялось по

медианному значению индекса творческой активности, что позволило сформировать две сопоставимые группы. Далее средние показатели точности и времени в играх сравнивались между группами с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Этот критерий позволяет определить, отличаются ли значимо средние значения двух групп. В нашем случае t-тест выявляет, есть ли достоверные различия в когнитивных показателях между детьми, проявлявшими более высокий уровень творческой активности в «песочнице», и их менее творчески активными сверстниками. Статистическая значимость различий оценивалась на уровне $p < 0,05$. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнение групп с низкой и высокой творческой активностью по результатам логических игр ($M \pm SD$; p -значения t-теста)

Показатель (игра)	Низкая активность	Высокая активность	p -значение
Точность «Найди лишнее»	76 % $\pm$ 12 %	80 % $\pm$ 10 %	0,045
Точность «Найди пару»	75 % $\pm$ 12 %	78 % $\pm$ 11 %	0,310
Точность «Заверши последовательность»	72 % $\pm$ 11 %	76 % $\pm$ 9 %	0,041
Время «Найди лишнее»	28,5 $\pm$ 6,2 с	26,0 $\pm$ 5,3 с	0,049
Время «Найди пару»	73,2 $\pm$ 15,0 с	71,1 $\pm$ 13,5 с	0,370
Время «Заверши последовательность»	44,5 $\pm$ 8,6 с	40,7 $\pm$ 8,1 с	0,048

Результаты группового сравнения (таблица 3) показали, что дети с высокой творческой активностью в цифровой игре демонстрировали лучшие результаты в двух из трёх видов заданий. В играх типа «Найди лишнее» (поиск логических аналогий) и «Заверши последовательность» (выявление закономерностей) группа с высокой активностью справлялась достоверно точнее и быстрее, чем группа с низкой активностью ($p < 0,05$). Они эффективнее находили скрытые аналогии и успешнее решали логические головоломки, что подтверждает гипотезу о том, что интенсивное и разнообразное творческое взаимодействие способствует развитию гибкости мышления и способности к логическим обобщениям. Кроме того, у детей с высокой творческой активностью наблюдалась тенденция к более быстрому выполнению этих заданий, что свидетельствует о развитии у них навыков эффективной обработки информации. В то же время в задании типа «Найди пару» (поиск и устранение лишних элементов, связанный преимущественно с вниманием и кратковременной памятью) существенных различий между группами не выявлено ни по точности, ни по времени ($p > 0,3$). Это означает, что способность запоминать и находить пары объектов в памяти напрямую не зависела от уровня творческой активности в «песочнице». Подобный результат согласуется с предыдущими наблюдениями о том, что креативность теснее связана с когнитивной гибкостью и абстрактным мышлением, чем с механической памятью.

Обсуждение результатов

Полученные результаты свидетельствуют о существенной положительной корреляции между творческой активностью ребенка в свободной цифровой среде («игре-песочнице») и его исполнительными функциями, проявляющимися в решении когнитивных задач. Дети, которые демонстрируют большую вовлечённость, разнообразие и изобретательность в творческой игре, как правило, лучше выполняют сложные логические задания: они показывают более высокую точность и скорость в играх на поиск аналогий («Найди лишнее») и на выявление закономерностей («Заверши последовательность»). Иными словами, способности создавать сложные последовательности действий в открытой игровой среде соответствуют более развитым навыкам планирования, аналитического мышления и когнитивной гибкости – тем качествам, которые необходимы для решения сложных задач. С другой стороны, не обнаружено связи творчества с простыми задачами на память: ни точность, ни время в игре «Найди пару» не коррелировали значимо с показателями «песочницы», и группы с разным уровнем творчества не различались по этому показателю. Это указывает на специфичность влияния: цифровая творческая активность ассоциируется преимущественно с «высшими» компонентами ИФ (гибкость мышления, абстрагирование, поиск новых стратегий), но практически не затрагивает напрямую базовые процессы вроде кратковременной памяти или простого поддержания внимания. Такой профиль согласуется с данными, подтверждающими ведущую роль когнитивной гибкости в творческой деятельности детей, а также свидетельствующими о неопределённости или ограниченности вклада процессов памяти в эту сферу (Доний и Шумакова, 2020).

Важно подчеркнуть, что выявленная корреляция не доказывает причинно-следственной связи. Установленные взаимосвязи могут быть интерпретированы как результат положительного влияния творческой игровой активности на исполнительные функции (через развитие саморегуляции и исследование новых стратегий), а также как следствие обратного эффекта – дети с более развитыми когнитивными навыками изначально склонны активнее и эффективнее включаться в творческую игру. Вероятно, имеет место и взаимное подкрепление этих качеств. Тем не менее, статистическая связь достаточно отчетлива: основные выводы подтверждаются обоими метода-

ми корреляционного анализа (Пирсона и Спирмена), а величины эффектов (коэффициенты корреляции порядка 0,25–0,30) указывают на умеренную силу связи. Это сопоставимо с данными других работ: например, в выборках младших школьников когнитивная гибкость обычно показывает корреляции с креативностью в диапазоне $r \approx 0,3$. Наши результаты перекликаются с выводами Pasarín-Lavín et al. (2023) о том, что именно когнитивная гибкость может быть «общим знаменателем» творческих и исполнительных способностей детей. Отсутствие же связи творчества с показателями памяти согласуется с рядом исследований, где влияние рабочей памяти на креативность оказалось минимальным или проявилось лишь опосредованно через внимание.

Сравнение групп с высоким и низким уровнем творческой активности показывает, что дети, генерирующие больше оригинальных игровых действий, также демонстрируют более высокие результаты при выполнении классических когнитивных заданий. Этот факт имеет практическое значение. Он свидетельствует в пользу того, что развитие детской креативности может идти рука об руку с развитием когнитивной сферы. Некоторые авторы уже отмечали, что целенаправленное вовлечение детей в творческую деятельность (как в реальной игре, так и в цифровом формате) способно позитивно влиять на их исполнительные функции. Например, в экспериментальном исследовании Veraksa et al. (2024) показано, что после серии творческих игровых заданий показатели когнитивной гибкости, рабочей памяти и торможения у дошкольников улучшаются. Таким образом, можно предположить, что регулярное включение элементов творческой «игры-песочницы» в образовательный процесс будет способствовать тренировке гибкости мышления и других ИФ у детей, хотя для устойчивого эффекта требуется систематическое и продолжительное участие.

В исследовании на основе цифровой среды «AlGalaxy» была выявлена положительная взаимосвязь между показателями творческой активности детей и уровнем развития их исполнительных функций. Дети, проявившие высокий уровень взаимодействия с цифровой средой, разнообразие игровых действий и сложность формируемых сценариев, демонстрировали более высокие результаты при выполнении заданий, направленных на оценку абстрактного мышления и когнитивной гибкости. Схожие результаты между активностью детей в цифровой игре и развитием исполнительных функций были получены и другими исследователями (Moron et al., 2022). Такие дети решали задачи быстрее и точнее, что может свидетельствовать о более высоком уровне развития исполнительных функций, в частности когнитивной гибкости, обеспечивающей способность к эффективному переключению между стратегиями и адаптации к изменяющимся условиям задачи.

К возможным ограничениям данного исследования относится его корреляционный дизайн и использование данных, собираемых в естественной обстановке (при самостоятельной игре дома). Хотя большой размер выборки обеспечивает хорошую статистическую точность, отсутствие строгого экспериментального контроля не позволяет однозначно утверждать о причинности выявленных связей. Кроме того, индекс творческой активности рассчитывался в контексте одного конкретного приложения, тогда как в других цифровых средах особенности проявления креативности могут отличаться. Тем не менее, схожесть наших результатов с данными различных исследований (как отечественных, так и зарубежных) говорит об их надёжности и общей воспроизводимости эффекта. В будущем было бы полезно провести экспериментальное исследование, в котором одна группа детей целенаправленно вовлекается в цифровую творческую игру, а контрольная группа лишена такого опыта, с последующей оценкой динамики исполнительных функций. Также перспективно продлить продольное наблюдение за детьми, чтобы выяснить, приводит ли длительное занятие цифровым творчеством к прогрессу в ИФ или, наоборот, дети с высокими ИФ предпочитают такие игры.

Заключение. Полученные результаты подтверждают, что цифровые обучающие игры, предоставляющие ребёнку возможность проявлять инициативу, экспериментировать с игровыми условиями и самостоятельно конструировать действия, могут способствовать развитию исполнительных функций. В частности, они создают условия для формирования таких компонентов ИФ, как планирование, саморегуляция и элементы аналитического мышления. Особенно значимой оказалась способность детей выстраивать сложные игровые последовательности с логически взаимосвязанными этапами и целенаправленным сюжетом. Подобные действия можно рассматривать как поведенческое проявление развивающихся исполнительных функций и общего уровня когнитивной организованности. Практическая значимость настоящего исследования заключается в том, что результаты могут быть использованы при проектировании цифровых игр, ориентированных на развитие когнитивной гибкости и управляющих навыков. При соответствующем педагогическом сопровождении такие игры могут стать частью развивающей образовательной среды, в которой у ребёнка будет возможность не только усваивать информацию, но и формировать важные психические функции, обеспечивающие способность к саморегуляции, планированию и аналитическому мышлению.

Таким образом, исследование позволяет по-новому взглянуть на потенциал цифровой творческой активности в контексте формирования исполнительных функций у детей. Оно подчёркивает значимость креативной игровой практики как ресурса развития, а также задаёт вектор для дальнейших исследований, направленных на изучение длительности эффектов, механизмов их закрепления и возможностей целенаправленного воздействия через игровые технологии. Перспективными задачами остаются более точное определение условий, при которых игра ока-

зывает наиболее выраженное развивающее влияние, и разработка программ, объединяющих элементы свободы, вариативности и педагогической поддержки в единой цифровой среде.

Список литературы

- Белова, С. С. (2021). Креативность и исполнительные функции: обзор исследований индивидуальных различий. *Современная зарубежная психология*, 10(4), 44–54. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100404>
- Выготский, Л. С. (1966). Игра и её роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*, 6, 62–76.
- Доний, Е. И., и Шумакова, Н. Б. (2020). Сравнительный анализ когнитивных характеристик и креативности младших подростков с интеллектуальной и художественной одаренностью. *Психолого-педагогические исследования*, 12(3), 110–123. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120307>
- Рубцова, О. В., и Саломатова, О. В. (2022). Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 2). *Культурно-историческая психология*, 18(4), 15–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180402>
- Смирнова, С. Ю., Клопотова, Е. Е., Рубцова, О. В., и Сорокова, М. Г. (2022). Особенности использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста: новый социокультурный контекст. *Социальная психология и общество*, 13(2), 177–193. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130212>
- Токарчук, Ю. А., Саломатова, О. В., и Гаврилова, Е. В. (2024). Использование настольных и цифровых игр дошкольниками: результаты опроса российских родителей. *Психолого-педагогические исследования*, 16(1), 76–95. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160105>
- Beaty, R. E., Silvia, P. J., Nusbaum, E. C., Jauk, E., & Benedek, M. (2014). The roles of associative and executive processes in creative cognition. *Memory & Cognition*, 42(7), 1186–1197. <https://doi.org/10.3758/s13421-014-0428-8>
- Clemente-Suárez, V. J., Beltrán-Velasco, A. I., Herrero-Roldán, S., Rodríguez-Besteiro, S., Martínez-Guardado, I., Martín-Rodríguez, A., & Tornero-Aguilera, J. F. (2024). Digital device usage and childhood cognitive development: Exploring effects on cognitive abilities. *Children*, 11(11), 1299. <https://doi.org/10.3390/children11111299>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Krumm, G., Filippetti, V. A., & Gutierrez, M. (2018). The contribution of executive functions to creativity in children: What is the role of crystallized and fluid intelligence? *Thinking Skills and Creativity*, 29, 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.07.006>
- Milani, L., Grumi, S., & Di Blasio, P. (2019). Positive effects of videogame use on visuospatial competencies: The impact of visualization style in preadolescents and adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 1226. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01226>
- Moron, V. B., Barbosa, D. N. F., Sanfelice, G. R., Barbosa, J. L. V., Leithardt, D. R. F., & Leithardt, V. R. Q. (2022). Executive functions, motor development, and digital games applied to elementary school children: A systematic mapping study. *Education Sciences*, 12(3), 164. <https://doi.org/10.3390/educsci12030164>
- Pasarín-Lavín, T., Abín, A., García, T., & Rodríguez, C. (2023). Relationship between executive functions and creativity in children and adolescents: A systematic review. *Children*, 10(6), 1002. <https://doi.org/10.3390/children10061002>
- Valls-Serrano, C., De Francisco, C., Vélez-Coto, M., & Caracuel, A. (2022). Visuospatial working memory and attention control make the difference between experts, regulars and non-players of the videogame League of Legends. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 933331. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.933331>
- Veraksa, A., Veresov, N., Sukhikh, V., Gavrilova, M., & Plotnikova, V. (2023). Play to foster children's executive function skills: Exploring short- and long-term effects of digital and traditional types of play. *International Journal of Early Childhood*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00377-8>

References

- Beaty, R. E., Silvia, P. J., Nusbaum, E. C., Jauk, E., & Benedek, M. (2014). The roles of associative and executive processes in creative cognition. *Memory & Cognition*, 42(7), 1186–1197. <https://doi.org/10.3758/s13421-014-0428-8>
- Belova, S. S. (2021). Creativity and executive functions: a review of individual differences studies. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 10(4), 44–54. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100404>
- Clemente-Suárez, V. J., Beltrán-Velasco, A. I., Herrero-Roldán, S., Rodríguez-Besteiro, S., Martínez-Guardado, I., Martín-Rodríguez, A., & Tornero-Aguilera, J. F. (2024). Digital device usage and childhood cognitive development: Exploring effects on cognitive abilities. *Children*, 11(11), 1299. <https://doi.org/10.3390/children11111299>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Donii, E. I., & Shumakova, N. B. (2020). Comparative Analysis of Cognitive Characteristics of Young Adolescents with Artistic and Intellectual Giftedness. *Psychological-Educational Studies*, 12(3), 110–123. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120307>
- Krumm, G., Filippetti, V. A., & Gutierrez, M. (2018). The contribution of executive functions to creativity in children: What is the role of crystallized and fluid intelligence? *Thinking Skills and Creativity*, 29, 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.07.006>

- Milani, L., Grumi, S., & Di Blasio, P. (2019). Positive effects of videogame use on visuospatial competencies: The impact of visualization style in preadolescents and adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 1226. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01226>
- Moron, V. B., Barbosa, D. N. F., Sanfelice, G. R., Barbosa, J. L. V., Leithardt, D. R. F., & Leithardt, V. R. Q. (2022). Executive functions, motor development, and digital games applied to elementary school children: A systematic mapping study. *Education Sciences*, 12(3), 164. <https://doi.org/10.3390/educsci12030164>
- Pasarín-Lavín, T., Abín, A., García, T., & Rodríguez, C. (2023). Relationship between executive functions and creativity in children and adolescents: A systematic review. *Children*, 10(6), 1002. <https://doi.org/10.3390/children10061002>
- Rubtsova, O. V., & Salomatova, O. V. (2022). Children's Play in the Context of Digital Transformation: Cultural and Historical Perspective (Part 2). *Cultural and Historical Perspective*, 18(4), 15–26. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2022180402>
- Smirnova, S. Y., Klopotova, E. E., Rubtsova, O. V., & Sorokova, M. G. (2022). Features of Preschoolers' Use of Digital Media: New Socio-Cultural Context. *Social Psychology and Society*, 13(2), 177–193. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/sps.2022130212>
- Tokarchuk, Y. A., Salomatova, O. V., & Gavrilova, E. V. (2024). The Use of Board Games and Digital Games Preschoolers: Results of a Survey of Russian Parents. *Psychological-Educational Studies*, 16(1), 76–95. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160105>
- Valls-Serrano, C., De Francisco, C., Vélez-Coto, M., & Caracuel, A. (2022). Visuospatial working memory and attention control make the difference between experts, regulars and non-players of the videogame League of Legends. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 933331. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.933331>
- Veraksa, A., Veresov, N., Sukhikh, V., Gavrilova, M., & Plotnikova, V. (2023). Play to foster children's executive function skills: Exploring short- and long-term effects of digital and traditional types of play. *International Journal of Early Childhood*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00377-8>
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Voprosy psichologii*, 6, 62–76. (In Russ.)

Об авторе:

Олег Игоревич Карсункин, аспирант кафедры истории Отечества, регионоведения и международных отношений, Ульяновский государственный университет (Российская Федерация, г. Ульяновск, ул. Набережная р. Свияги, 106), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1000), [SPIN-код](https://spiner.ru), vircato@live.ru

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Oleg Igorevich Karsunkin, Postgraduate student, History of the Fatherland Department, Regional Studies and International Relations, Ulyanovsk State University (106, Sviyaga St., Naberezhnaya r. Sviyaga, Ulyanovsk, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1000), [SPIN-code](https://spiner.ru), vircato@live.ru

Conflict of Interest Statement: the author declares no conflict of interest.

The author has read and approved the final version of manuscript.

Поступила в редакцию / Received 10.04.2025

Поступила после рецензирования / Reviewed 23.05.2025

Принята к публикации / Accepted 26.05.2025

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY



УДК 159.9

Оригинальное теоретическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-3-36-45>



TDECFD

Ретроспектива изучения феномена личностной идентичности в зарубежной психологической науке

Павел Н. Ермаков , Елена Н. Аверина

Южный Федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

✉ elaverina@yahoo.de

Аннотация

Введение. Изучение проблем личностной идентичности занимает важное место в классических и современных философских и психологических исследованиях, в рамках которых рассматриваются различные аспекты этого многогранного феномена. Изучение феномена идентичности происходило на основе различных теоретических конструкций, что позволило выявить как общие, так и уникальные связи данного конструкта с другими психологическими явлениями. Во введении рассматриваются основные психологические подходы к проблеме идентичности.

Цель. Рассмотрение исторически сложившихся подходов к феномену личностной идентичности в зарубежной психологической науке и практике.

Психоаналитический подход к проблеме идентичности. В рамках данного подхода реализуется изучение феномена идентичности с точки зрения структурной динамики личности. Подход представлен З. Фрейдом, который заложил основы научного понимания идентичности, и нашел свое продолжение в работах А. Фрейда, К. Г. Юнга и Э. Эриксона, А. Адлера и Дж. Марсиа.

Гуманистический подход к проблеме идентичности. Данный подход к пониманию идентичности оперирует такими конструктами, как «Я-концепция», «Я-образ» и «Самость», рассматриваемые как элементы субъективного опыта. Подход базируется на теориях К. Роджерса, Р. Бернса и А. Маслоу, и Э. Фромма. В ходе анализа научных работ, имеющих в дискурсе данного подхода, были найдены сходства между понятиями идентичности и «Я-концепции».

Когнитивно-ориентированный подход к проблеме идентичности. В рамках данного подхода идентичность рассматривается как социально-психологический конструкт, формирующийся на основе ценностей, норм и правил поведения, принятых в социальной группе. Данный подход является наиболее значимым в контексте понимания идентичности и базируется на работах Г. Тэджфела, Дж. Тернера, и Г. Брейкуэлл.

Интеракционистский подход к проблеме идентичности. Интеракционистской парадигма идентичности основана на трудах Дж. Г. Мида, Ч. Кули, Ш. Струкера и И. Гофмана. Согласно данному подходу, идентичность представляет собой интегративное переживание индивидом себя и окружающей среды и базируется на самовосприятии и осознании поведенческих паттернов. И. Гофманом сформулирована концепция «фронтальной» и «задней» деятельности, которые характеризуют поведение человека на публике и в привычной для него обстановке.

Бихевиористский подход к проблеме идентичности. Данный подход рассматривает идентичность в рамках групповой динамики, противопоставляя социальную идентичность личностной и не учитывая влияние индивидуальной биографии на формирование социальной идентичности.

Обсуждение результатов. Несмотря на длительный период изучения феномена идентичности в современной психологической науке еще не сложился единый однозначный подход к данному феномену.

Ключевые слова: личность, идентичность, социальная идентичность, психоанализ, когнитивизм, интеракционизм, бихевиоризм

Для цитирования: Аверина, Е. Н., и Ермаков, П. Н. (2025). Ретроспектива феномена личностной идентичности в зарубежной психологической науке. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 8(3), 36–45. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-3-36-45>

Retrospective Study of the Phenomenon of Personal Identity in Foreign Psychological Science

Pavel N. Ermakov^{ID}, Elena N. Averina^{ID}

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ elaverina@yahoo.de

Abstract

Introduction. The study of personal identity problems occupies an important place in classical and modern philosophical and psychological research, which considers different aspects of this multifaceted phenomenon. The study of the phenomenon of identity has been based on various theoretical constructs, which has allowed us to identify both common and unique connections of this construct with other psychological phenomena. The introduction reviews the main psychological approaches to the problem of identity.

Objective. Consideration of historically developed approaches to the phenomenon of personal identity in foreign psychological science and practice.

Psychoanalytic approach to the problem of identity. This approach realizes the study of the phenomenon of identity from the point of view of the structural dynamics of personality. The approach is presented by Z. Freud, who laid the foundations of scientific understanding of identity, and found its continuation in the works of A. Freud, C. G. Jung and E. Erikson, A. Adler and J. Marcia.

Humanistic approach to the problem of identity. This approach to understanding identity operates with such constructs as “Self-concept”, “Self-image” and “Self”, considered as elements of subjective experience. The approach is based on the theories of C. Rogers, R. Burns and A. Maslow, and E. Fromm. In the course of analyzing the scientific works available in the discourse of this approach, similarities between the concepts of identity and “self-concept” were found.

Cognitive-oriented approach to the problem of identity. Within the framework of this approach, identity is considered as a socio-psychological construct formed on the basis of values, norms and rules of behavior accepted in a social group. This approach is the most significant in the context of understanding identity and is based on the works of G. Tajfel, J. Turner, and G. Breakwell.

Interactionist approach to the problem of identity. The interactionist paradigm of identity is based on the works of J. G. Mead, Ch. Cooley, Sh. Strucker, and I. Hoffman. According to this approach, identity is an integrative experience of an individual’s self and environment and is based on self-perception and awareness of behavioral patterns. I. Hoffman formulated the concept of “frontal” and “back” activities, which characterize the behavior of a person in public and in a familiar environment.

The behaviorist approach to the problem of identity. This approach considers identity within the framework of group dynamics, contrasting social identity with personal identity and not considering the influence of individual biography on the formation of social identity.

Discussion. Despite the long period of studying the phenomenon of identity in modern psychological science, there is still no single unambiguous approach to this phenomenon.

Keywords: personality, identity, social identity, psychoanalysis, cognitivism, interactionism, bicheteritarianism

For Citation. Averina, E. N., & Ermakov, P. N. (2025). Retrospective of the phenomenon of personal identity in foreign psychological science. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 8(3), 36–45. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-3-36-45>

Введение

Демократизация и глобальная интеграция социума, резко изменившиеся в результате цифровизации представляют индивиду широкий репертуар жизненных стилей, возможность выхода за рамки традиционных представлений о нормативных процедурах, возможность самовыражения и поиска идентичности. Указанные факторы социальных изменений ведут к появлению новых профессий, подходов к образованию, новых форм устройства жизни в социуме, изменению целого ряда социальных институтов, в том числе и института семьи. Все эти кардинальные изменения оказывают влияние на характер поиска стабильной модели идентичности личности, соответствующей современному миру. Формирование современной модели идентичности личности, отвечающей вызовам современного общества, должно происходить с опорой на исторически сложившиеся психологические подходы к рассмотрению различных аспектов идентичности. С начала XX века и по настоящее время проблема личностной идентичности в различных ее аспектах (уточнение понятия, выявление структуры и функций, видов и типов, условий трансформации и т. п.) рассматривалась в рамках различных зарубежных теорий и психологических школ.

Психоаналитический подход к проблеме идентичности

В психоанализе понятие «идентичность» изучалось с точки зрения структурной динамики личности. Считается, что Зигмунд Фрейд (Freud, 1900) заложил основы научного понимания идентичности, начиная с анализа этого

феномена в своих работах, таких как «Толкование сновидений» и «Групповая психология и анализ Эго». Фрейд рассматривал идентичность как бессознательное отождествление себя с другими, выделяя два ключевых аспекта ее формирования: биологический (организм как иерархическая структура) и социальный (группы, объединенные общими признаками). Он видел в идентичности не только внутреннюю силу, но и необходимое условие для психического здоровья. Помимо клинического применения, З. Фрейд исследовал идентичность в контексте этнической принадлежности, подчеркивая ее значимость для сохранения чувства собственного достоинства у преследуемых народов. Развивая идеи отца, А. Фрейд (2008) вводит понятие «защитная идентичность», обращая особое внимание на формирование и действие различных защитных механизмов индивида. М. Эйнсворт, Дж. Боулби рассматривают становление идентичности в рамках теории объективных отношений как проблему идентификации, как способ отождествления себя с другими субъектами (Павлова, 2001). А. Адлер рассматривает личностную идентичность в контексте индивидуальности и единства личности (Павлова, 2001).

К. Г. Юнг (1991) исследовал формирование идентичности в рамках процесса индивидуализации. Он полагал, что становление личности, названное им «индивидуацией», предполагает отделение человека от его первоначального, недифференцированного состояния «самости». К. Г. Юнг ввел понятие «ману-личности» как некоего идеала, к которому стремится каждый индивид. Он считал, что это стремление к идеальному «Я» коренится в архетипах, изначально присутствующих в сознании.

Э. Эриксон (1996), опираясь на идеи З. Фрейда, в своей работе «Детство и общество» рассматривал идентичность как чувство непрерывности и согласованности личности с самой собой и окружающим миром. Подобно З. Фрейду, он считал формирование «Я» (Эго) ключевой задачей личностного развития. Э. Эриксон разработал концепцию развития Эго-идентичности, подчеркивая, что она формируется в результате взаимодействия врожденных особенностей человека с культурными и социальными влияниями. Этот процесс включает в себя объединение различных аспектов «Я» посредством идентификации с другими людьми.

В отличие от З. Фрейда, который акцентировал внимание на раннем детстве (до 6 лет) как периоде формирования идентичности, Э. Эриксон считал подростковый возраст (12–19 лет) решающим. По его мнению, в этот период происходит идентификация с родителями или их заместителями, а также с друзьями, сверстниками и другими значимыми взрослыми. Это обусловлено не только биологическими и психологическими изменениями, но и расширением социального окружения, требующим освоения новых социальных ролей и адаптации к новым правилам. В рамках своей теории психосоциального развития, Эрик Эриксон подчеркивал важность периода подростничества для формирования идентичности. Подросток сталкивается с необходимостью ответить на экзистенциальные вопросы самоопределения, касающиеся его сущности, целей и желаемого будущего. Интеграция прошлого, настоящего и будущего опыта в единое целое является результатом успешного разрешения этих вопросов и приводит к формированию устойчивой эго-идентичности. Эриксон выделял два ключевых аспекта эго-идентичности: индивидуальный, включающий в себя совокупность личностных характеристик, и социальный, определяющий принадлежность к определенной социальной группе и формирующий чувство «мы». Э. Эриксон считал, что индивидуальный аспект является ядром личности, обеспечивающим её целостность и защиту от внешних воздействий. Социальный аспект, благодаря вовлеченности в группу, позволяет индивиду ощутить свою принадлежность и определить своё место в обществе. Э. Эриксон определяет идентичность как субъективное ощущение внутренней целостности и постоянства, подкрепленное социальным признанием. Человек нуждается в ощущении себя как уникальной и непрерывной личности, и это ощущение формируется и поддерживается благодаря взаимодействию со «значимыми другими», которые подтверждают его тождественность.

Э. Эриксон предложил многоуровневый подход к пониманию идентичности, выделяя её элементы (чувство тождества), содержание (совокупность личностных характеристик) и уровни (индивидуальное, личностное и социальное самоопределение). Важнейшими аспектами идентичности, согласно Эриксону, являются ощущение себя как единого целого и осознание своей непрерывности во времени. Идентичность, таким образом, рассматривается как динамичный процесс. Если З. Фрейд видел источник проблем личности в противостоянии между желаниями и социальными нормами, то Э. Эриксон считал ключевым фактором взаимодействие с другими людьми. Центральное место в его теории занимает кризис идентичности, переживаемый в подростковом возрасте. От того, как человек справится с этим кризисом, зависит его дальнейшее развитие: либо он успешно интегрируется в общество, принимая новые роли и развиваясь (достигнутая идентичность), либо столкнется с путаницей, регрессом и деградацией (диффузия идентичности).

В работах Джеймса Марсия (Marsia, 1980) проблема идентичности получила дальнейшее развитие. Используя структурированное интервью, он детально исследовал процесс формирования идентичности выделив в нем два этапа: «поиск» (анализ информации для выбора) и «принятие» (структурирование выбранной идентичности). На основе комбинации этих этапов Дж. Марсия выделил четыре статуса идентичности: «достигнутая» (зрелость, завершённый процесс поиска и принятия), «мораторий» (активный поиск, отрицание навязанных ценностей), «предрешенная» (принятие готовых ценностей, отсутствие индивидуального становления) и «диффузная» (отсутствие поиска и принятия, отсутствие стратегии саморазвития).

Алан Ватерман (Waterman, 1999), опираясь на теорию Дж. Марсиа, добавил к ней два измерения (экспрессивное и неэкспрессивное) и предположил, что в подростковом возрасте формирование идентичности происходит поэтапно, проходя стадии диффузии, предрешенности, моратория и, наконец, достижения. А. Ватерман акцентировал внимание на роли ценностей и воли в формировании идентичности. Он утверждал, что идентичность связана с осознанным выбором целей, ценностей и убеждений, которые определяют жизненный путь человека. Эти элементы, составляющие основу идентичности, могут пересматриваться в периоды кризисов и служат ориентиром для самоопределения. Идентичность рассматривалась им как динамичная и содержательная категория, формирующаяся под влиянием профессиональной деятельности, религиозно-моральных и политических убеждений, а также социальных ролей.

Гуманистический подход к пониманию идентичности

Гуманистический подход к пониманию идентичности опирается на такие конструкты, как «Я-концепция», «Я-образ» и «Самость», рассматриваемые как элементы субъективного опыта. К. Роджерс (1994) постулировал, что «Я-концепция» представляет собой организованную структуру, отражающую валентность (позитивную или негативную) переживаний, ассоциированных с «Я-образом». Карл Роджерс, один из ведущих представителей гуманистической психологии и создатель клиент-центрированной терапии, рассматривал «Я-концепцию» как сложную и организованную систему представлений о себе, существующую в сознании человека. Эта система включает в себя не только самовосприятие, но и восприятие своих отношений с другими, а также связанные с этими качествами и отношениями позитивные и негативные оценки, сформированные на основе прошлого, настоящего и будущего опыта.

Ключевые идеи К. Роджерса о «Я-концепции» можно сформулировать следующим образом:

- Субъективность опыта: Человек живет в своем уникальном, субъективном мире.
- Социальное происхождение: «Я-концепция» формируется в процессе взаимодействия с окружающими людьми и социальной средой.
- Система самовосприятия: «Я-концепция» представляет собой организованную систему представлений человека о себе.
- Влияние на поведение: «Я-концепция» является важным фактором, определяющим реакции человека на окружающий мир.
- Потребность в принятии: Развитие «Я-концепции» тесно связано с потребностью в позитивном отношении со стороны других людей.
- Стремление к самоактуализации: Человеческий организм стремится к самоактуализации, то есть к раскрытию своего потенциала.
- Системная природа: «Я-концепция» – это не просто набор разрозненных представлений, а целостная система, изменение одного элемента которой может повлиять на всю структуру.

Таким образом, К. Роджерс видел «Я-концепцию» как динамичную и структурированную систему, формирующуюся в процессе взаимодействия человека с социальной средой. Он считал, что природа человека изначально позитивна и направлена на социализацию, самоактуализацию и достижение зрелости. «Полноценно функционирующий человек», по Роджерсу, характеризуется открытостью опыту, свободой выбора, доверием к себе, творческим подходом к жизни, стремлением к самоактуализации и зрелостью.

Для более глубокого понимания идентичности важно обратиться к теории «Я-концепции» Роберта Бернса (1986). Р. Бернс подчеркивал, что «Я-концепция» не просто описывает человека, но и отражает его самовосприятие, его взгляд на свою активность и перспективы. По Р. Бернсу, «Я-концепция» – это совокупность установок человека по отношению к себе, формирующая целостную систему представлений о себе. Эта система включает три основных компонента:

1. Когнитивный компонент («Образ Я»): представление человека о себе, включающее основные характеристики его самовосприятия, такие как роли, статусы и психологические особенности.
2. Аффективный компонент (Самооценка): эмоциональная оценка «Образ Я», которая может варьироваться по интенсивности. Различные черты самовосприятия могут вызывать разные эмоции, связанные с принятием или неприятием. Самооценка отражает уровень самоуважения, ощущение собственной ценности и позитивное отношение к себе.
3. Поведенческий компонент: потенциальная поведенческая реакция, то есть конкретные действия, которые могут быть мотивированы «Образом Я» и самооценкой.

А. Маслоу (1999) связывал идентичность с «Самостью», понимая её как нравственный опыт, формирующийся в процессе преодоления трудностей и определяющий ценностные ориентации.

В работах Фромма (1990; 1992) ключевой темой является социальная идентичность, формирующаяся как ответ на фундаментальную потребность человека избежать одиночества. Фромм (1994) противопоставляет ее персональной идентичности, которая является результатом индивидуализации. Социальная идентичность возникает через принятие социальных норм и позволяет человеку чувствовать себя частью группы.

Таким образом, понятие «идентичность» часто рассматривается в связке с «Я-концепцией» и «Образом Я», причем «Я-концепция» в определенной степени воспринимается как синоним идентичности.

Когнитивно-ориентированный подход к пониманию идентичности

Наиболее значимый вклад в понимание идентичности внесли исследования, выполненные в русле когнитивно-ориентированного подхода, особенно работы Г. Тэджфела (Tajfel & Turner, 1985). Он рассматривал идентичность как социально-психологический конструкт, формирующийся на основе ценностей, норм и правил поведения, принятых в социальной группе. Г. Тэджфел предложил концепцию двух уровней идентичности, образующих «межличностно-межгрупповой континуум», и показал, что люди склонны к «межгрупповому фаворитизму», то есть предвзятому отношению к «своей» группе. Он утверждал, что поведение человека в групповом взаимодействии отражает баланс между личными и групповыми интересами. Г. Тэджфел также подчеркивал связь самооценки с оценками группы и ввел понятия «ин- группы» (группы принадлежности) и «аут-группы» (группы, с которой нет идентификации). Г. Тэджфел считал, что социальная идентичность формируется, когда человек осознает свои уникальные качества и особенности группы, к которой он принадлежит («ин-группы»). Иными словами, человек определяет себя через принадлежность к определенной группе, осознавая, что отличает эту группу от других. Даже при незначительных различиях между «ин-группой» и «аут-группой» возникает тенденция благоприятствовать своей группе. То есть, люди склонны отдавать предпочтение своей группе, даже если различия между группами минимальны. Позитивное восприятие своей «ин-группы» положительно сказывается на самооценке, благополучии и эффективности человека. Чем лучше человек относится к своей группе, тем лучше он себя чувствует и тем успешнее он действует. Снижение значимости социальной идентичности негативно влияет на самооценку, самочувствие и эффективность, что приводит к попыткам либо покинуть группу, либо улучшить ее. Если человек перестает чувствовать связь со своей группой, это может привести к негативным последствиям, и он будет стремиться либо найти другую группу, либо изменить существующую.

Джон Тернер (1994) разработал теорию самокатегоризации, опираясь на идею о том, что идентичность человека является непрерывной. Эта теория описывает, как люди приходят к пониманию себя как членов определенной социальной группы. Ключевым моментом является восприятие членов своей группы как более схожих друг с другом. Тернер утверждает, что социальная идентичность формируется в процессе самокатегоризации, когда индивид относит себя к «своей» группе (ин-группе) и противопоставляет её «чужой» группе (аут-группе). Этот процесс включает в себя деперсонализацию, которая усиливается, когда человек акцентирует различия между группами (межкатегориальная дифференциация) и ослабевает, когда он видит сходство между собой и другими членами своей группы (внутрикатегориальная ассимиляция).

Дж. Тернер предложил иерархическую модель самокатегоризации, включающую три уровня (Turner, 2010):

- Высший уровень: осознание себя как части всего человечества, с общими для всех людей чертами.
- Промежуточный уровень: идентификация себя с конкретной социальной группой, такой как профессиональное сообщество или этническая группа.
- Нижний уровень: осознание своей индивидуальности и уникальности, отличающей от всех остальных людей.

В процессе самокатегоризации эти три уровня проявляются в иерархическом порядке, отражая разную степень абстракции.

Согласно теории Г. Брейкуэлла (Breakwell, 1997), идентичность строится не только на ощущении принадлежности к определенной группе, но и на противопоставлении себя другим группам. По мнению Г. Брейкуэлла, идентичность – это не статичное состояние, а динамичный процесс, в котором индивидуальное самоопределение тесно переплетено с социальной принадлежностью. Человек формирует представление о себе, определяя свою принадлежность к определенным группам и, в то же время, проводя границы с другими. Личная и социальная идентичности, по Брейкуэлли, неразделимы и взаимодополняют друг друга, являясь частями единого процесса формирования целостной идентичности. Структура идентичности, по Г. Брейкуэлли, включает в себя: биологическую основу (изначально доминирующую, но постепенно уходящую на второй план), набор характеристик, которыми человек себя описывает, и оценку этих характеристик с точки зрения социальных ценностей, что формирует общее представление о себе. Он выделял следующие ключевые компоненты структуры идентичности:

- биологическая основа: изначально важная, биологически обусловленная «сердцевина» идентичности, которая со временем утрачивает свою определяющую роль.
- содержательное наполнение: набор характеристик и параметров, используемых человеком для самоописания и создания уникального образа себя.
- ценностная оценка: каждый элемент содержательного наполнения оценивается как положительный или отрицательный в соответствии с социальными нормами и ценностями, что влияет на восприятие личности в целом.
- временной контекст: формирование идентичности происходит в рамках личного, субъективного времени. Биографический опыт, определяемый содержательными и ценностными аспектами идентичности, оказывает влияние на структуру и организацию этих этапов.

Таким образом, Г. Брейкуэлл предлагает комплексный взгляд на идентичность, где биологическое, социальное и психологическое переплетаются. Важно отметить, что он не отрицает существование индивидуальных различий, но подчеркивает, что даже эти различия формируются и проявляются в социальном контексте. Г. Брейкуэлл предполагает, что идентичность не является статичным образованием, а постоянно развивается и трансформируется.

руется под влиянием новых социальных опытов и взаимодействий. Это означает, что человек может переосмысливать свою идентичность на протяжении всей жизни, адаптируясь к меняющимся социальным условиям. В подходе Г. Брейкуэлла к пониманию идентичности акцентируется внимание на ее социальной обусловленности и подчеркивается, что личность формируется и развивается в рамках сложного взаимодействия биологических, социальных и психологических факторов.

Интеракционистский подход к проблеме идентичности

В рамках интеракционистской парадигмы, Дж. Г. Мид (Мид, 1994; Мид, 2009) постулировал, что идентичность представляет собой интегративное переживание индивидом себя и окружающей среды. Личностная идентичность, по Дж. Миду (Mead, 1982), базируется на самовосприятии и осознании поведенческих паттернов. Он дифференцировал идентичность на осознаваемую, возникающую в процессе когнитивной трансформации и рефлексии, позволяющей индивиду осознавать себя и свои действия, и неосознаваемую, обусловленную интериоризацией нормативных предписаний и практик группы, к которой принадлежит индивид. Неосознаваемая идентичность формируется на основе конструкторов, имплицитно проникающих в сознание, в то время как осознаваемая идентичность является результатом рефлексивного анализа себя и своего поведения. Дж. Мид акцентирует внимание на том, что культура оказывает определяющее влияние на формирование самосознания человека. В рамках символического интеракционизма изучается, как складывается представление человека о себе на основе восприятия других («Я глазами других»), самооценки («Я сам для себя») и их взаимосвязи («Я как субъект и объект одновременно»).

Дж. Мид выделяет три ключевых тезиса, раскрывающих взаимодействие личности и общества в контексте социальной идентичности:

1. Социальное влияние на личность: Личность человека формируется под воздействием общества и отражает его ценности. Восприятие других людей строится на основе характеристик, которые мы им приписываем, исходя из социального контекста.

2. Социальное взаимодействие как источник индивидуальности: Индивидуальные особенности и черты характера человека возникают в процессе общения и взаимодействия с другими людьми. Социальные условия играют ключевую роль в формировании личности.

3. Динамичное «Я» через саморефлексию и социальную оценку: Личность – это не статичная сущность, а постоянно развивающийся процесс самоанализа. Этот процесс происходит через взаимодействие между тем, как человек видит себя, и тем, как его оценивают окружающие, что в конечном итоге формирует целостное представление о себе, «Я».

Кули (1994) постулировал, что «Я-концепция» является ключевым компонентом самосознания и играет важную роль в формировании идентичности. Он определял «Я-концепцию» как совокупность самооценок и представлений индивида о себе, которые формируются на основе интерпретации реакций окружающих. Эти представления, основанные на предполагаемом восприятии и оценке со стороны других, оказывают существенное влияние на формирование социальной идентичности. Кули утверждал, что «Я» включает в себя «Я-чувства», возникающие и развивающиеся в процессе социального взаимодействия, что приводит к формированию «зеркального Я», состоящего из: представления индивида о том, как он воспринимается другими, представления о реакции других на это восприятие, и собственной эмоциональной реакции индивида на это предполагаемое восприятие. Особую роль в формировании Я-концепции играют первичные группы – ближайшее окружение человека, такое как семья, дружеские компании или профессиональные коллективы. Эти группы создают собственные ценности и нормы, которые преобразуются в процессе социального взаимодействия, отражая изменения в общих для членов группы смыслах. В этом контексте социальная идентичность становится составной частью Я-концепции, отражая осознание человеком своей принадлежности к определенной социальной группе.

В рамках структурного символического интеракционизма, Ш. Струкер (1956; 1986) акцентирует внимание на социальной природе идентичности. Он рассматривает человеческое поведение не как нечто предопределенное, а как динамичный процесс конструирования, подверженный изменениям и даже отрицанию. Это подчеркивает процессуальный характер «Я». Струкер (1981) видит «Я» как структуру, содержащую различные установки по отношению к другим. Важно не просто то, сконструировано ли поведение, а то, какие факторы влияют на этот процесс конструирования и как формируется взаимодействие между индивидом и обществом. Струкер (1985) полагает, что структурные характеристики личности выражаются в формировании множественных идентичностей, представляющих собой осознание индивидом своей роли в рамках различных социальных взаимодействий. Идентичность в данном контексте рассматривается как интериоризированная социальная роль, обусловленная занимаемой социальной позицией. Этот процесс формирования идентичности является двусторонним: с одной стороны, социальные взаимодействия формируют идентичность, а с другой – сформированная идентичность оказывает влияние на поведение. Таким образом, идентичность возникает как результат проигрывания социальных ролей в различных социальных группах, имеющих дифференцированную значимость для индивида, и представляет собой процесс концептуализации себя и усвоения отдельных ролей, конституирующих идентичности. Ключевое влияние общества заключается в том, что «Я» формируется в межличностном взаимодействии, что приводит

к появлению идентичности, которая затем оказывает значительное влияние на социальное поведение. Таким образом Ш. Струкер предлагает рассматривать идентичность в качестве ключевого концептуального качества индивида, образующегося под действием социума и несущего ответственность за построение социального поведения.

Ирвинг Гофман (Гофман, 2000) разработал теорию типов идентичности, выделив три основные категории:

1. Социальная идентичность: Этот тип идентичности определяется тем, как окружающие воспринимают человека на основе его принадлежности к определенной социальной группе. И.Гофман вводит термин «знак», который обозначает любые характеристики, которые человек проявляет в общении, чтобы подчеркнуть свои качества.

В рамках социальной идентичности он разделяет:

- Актуальную идентичность: Определение личности на основе явных, заметных признаков.
- Виртуальную идентичность: Определение, основанное на предполагаемых, неприметных атрибутах личности.

2. Личностная идентичность: уникальный набор индивидуальных характеристик человека, который включает как биологические важные особенности (например, отпечатки пальцев), так и аспекты его жизненной истории (факты и события).

3. Я-идентичность: личное восприятие человеком своей жизни, её непрерывности и уникальности. Значимо, что Я-идентичность формируется в социальном контексте, поскольку восприятие себя зависит от взаимодействия с другими и фактов о себе, известных окружающим.

И. Гофман также подчеркивал, что человек может активно управлять впечатлением о себе, используя так называемую «производство идентичности». Для этого он выделяет различные стратегии:

- Техники избегания: Удаление от людей, которые могут раскрыть нежелательную информацию о нем.
- Техники компенсации: Искажение или подделка информации о себе.
- Техники деидентификации: Изменение восприятия признаков виртуальной идентичности в нужном направлении.

И. Гофман, расширяя свои взгляды на идентичность, подчеркивает, что в современном обществе управление впечатлением становится важным элементом социальной жизни. Он утверждает, что в каждой ситуации взаимодействия люди принимают на себя определенные роли и демонстрируют соответствующие знаки, чтобы создать желаемый образ. Кроме того, он отмечает, что идентичность не является статичной; она находится в постоянном процессе формирования и изменения в зависимости от контекста, в котором человек взаимодействует с окружающими. Это может быть связано как с изменениями в социальной среде, так и с внутренними изменениями у самого индивида. Интересным аспектом является то, что И. Гофман также говорит о «театральной» природе социального взаимодействия, где отношения между людьми можно рассматривать как представление с актерством, сценой и аудиторией. Он использует аналогии с театром, чтобы продемонстрировать, как люди «играют» свои роли, адаптируя свое поведение в зависимости от аудитории и ситуации. И. Гофман вводит концепцию «фронтальной» и «задней» деятельности. Фронтальная деятельность – это то, что человек показывает другим, его «публичная» идентичность, в то время как задняя деятельность относится к тем моментам, когда он находится в более приватной обстановке и может проявляться более естественно. Это разделение позволяет глубже понять, как индивиды управляют своими образами в различных контекстах. Таким образом, исследования И. Гофмана остаются крайне актуальными для понимания процессов формирования идентичности, самоощущения и взаимодействия в современном обществе, подчеркивая важность социальных факторов и контекстов в процессе самоидентификации.

Бихевиористский подход к проблеме идентичности

В рамках бихевиористского подхода к вопросам изучения идентичности особый интерес представляют взгляды Музафера Шерифа (Sherif & Sherif, 1956), который являлся родоначальником исследований феноменов группового и межгруппового поведения. В своих экспериментах исследователь изучал, как люди идентифицируют себя с группами и как это влияет на их поведение. Он использовал бихевиористский подход, рассматривая групповые манипуляции как стимулы, а межличностные и межгрупповые отношения – как реакции. Результаты показали, что групповые манипуляции могут изменять структуру социальных связей, переориентируя их с дружеских на внутригрупповые. В целом, исследования продемонстрировали, что контекст и ситуация оказывают значительное влияние на процесс групповой идентификации. Исследования Шерифа (Sherif et al., 1961) стали отправной точкой для детального изучения межгрупповых конфликтов, а также факторов, влияющих на их возникновение и развитие, таких как размер группы, доступность ресурсов и характер целей. В экспериментах М. Шерифа участники, под влиянием внешних обстоятельств, делали выбор в пользу определенной социальной группы и определяли свою принадлежность к ней (Sherif et al., 1965). При этом причины выбора конкретной группы не рассматривались. Основное внимание уделялось групповым целям, нормам поведения и принятию себя как члена этой группы, что усиливало сплоченность внутри группы в условиях конфликта. Межгрупповые конфликты, возникающие из-за межгрупповой конкуренции, оказывают наиболее сильное влияние на формирование идентичности.

По М. Шерифу, «идентичность» – это осознание человеком того, что он является частью определенной группы. Он считал, что межгрупповое поведение – это психологический процесс, который запускается, когда члены разных групп вступают во взаимодействие (Sherif, 1966). В теории М. Шерифа социальная идентичность рассматривается как конструкт, формирующийся в процессе реального межгруппового взаимодействия, а не как врожденная характеристика. Осознание индивидом своей принадлежности к определенной группе является ключевым

чевым элементом этого процесса. Межгрупповое поведение, в рамках данной концепции, представляет собой психологическое следствие взаимодействия между членами различных групп или их представителями. Вступая в межгрупповое взаимодействие, человек принимает групповую принадлежность и действует в соответствии с групповыми нормами, где социальные факторы играют более важную роль, чем личные. М. Шериф противопоставлял социальную идентичность личностной, акцентируя внимание на групповой динамике и не учитывая влияние индивидуальной биографии на формирование социальной идентичности.

Обсуждение результатов

Формирование идентичности – это непрерывный процесс, включающий в себя прохождение через кризисы, возникающие при столкновении устоявшихся представлений о себе с новыми социальными требованиями. Идентичность складывается из значимых идентификаций и постоянно адаптируется под влиянием как потребности в стабильности, так и изменений в социальном окружении. Зрелая идентичность, сформированная на предыдущих этапах развития, позволяет человеку успешно взаимодействовать с миром.

Согласно психоаналитическому подходу, трансформация идентичности обусловлена кризисами интериоризации, возникающими в процессе становления «супер-эго». Эти кризисы, в свою очередь, провоцируются утратой релевантности прежних ценностных ориентаций и убеждений. З. Фрейд постулировал, что идентичность формируется посредством бессознательной идентификации ребенка с родительскими фигурами, тем самым определяя ее потенциал как для индивидуального развития, так и для установления межличностных и групповых связей. Этот механизм обеспечивает аффективную консолидацию и ощущение принадлежности к группе. С точки зрения психоанализа, идентичность представляет собой комплексную структуру, объединяющую индивидуальные, личностные и социальные характеристики, и субъективно переживается как чувство тождественности и непрерывности. Основная функция идентичности – адаптация, а ее ключевые компоненты – цели, ценности и убеждения.

Фромм (1997) анализировал формирование идентичности в исторической перспективе, подчеркивая взаимосвязь между чувством свободы, одиночеством и процессом идентификации. Он рассматривал идентичность как дуальность персонального и всеобщего, где первое подчеркивает уникальность индивида, а второе – его принадлежность к обществу. Фромм (1998) критиковал современное ему общество за то, что стремление к социальной интеграции часто приводит к подавлению индивидуальности и ограничению свободы.

Проведенный анализ когнитивно-ориентированного подхода к феномену идентичности позволяет заключить, что само появление интересующего нас концепта является закономерным для социокультурных трансформаций XX века, а его содержание отражает изменчивость социальной реальности и мобильность критериев как социальной категоризации, так и самокатегоризации (Павлова, 2001).

Идентичность, согласно И. Гофману, можно рассматривать через призму модели «борьбы идентичностей» Р. Фогельсона (Fogelson, 1982). Эта модель подчеркивает внутренние противоречия и напряжения, возникающие между актуальной идентичностью (тем, как человек видит себя сейчас), желаемой идентичностью (идеальным образом), отрицаемой идентичностью (образом, которого он избегает) и презентуемой идентичностью (тем, как он себя показывает другим). Индивид постоянно стремится разрешить эти противоречия, балансируя между тем, кто он есть, кем хочет быть, и кем не хочет быть. Этот процесс балансирования, названный «работой идентичности», осуществляется через управление впечатлением, которое человек производит на окружающих.

В рамках символического интеракционизма подчеркивается двойственность структуры идентичности: с одной стороны, уникальные черты личности (аналогичные «I» у Дж. Мида и личностной идентичности у И. Гофмана), а с другой – ориентация на социальное окружение (соответствует «me» у Дж. Мида и социальной идентичности у И. Гофмана). Важную роль в формировании идентичности играют рефлексия, мышление и осмысление опыта взаимодействия с другими.

Исследования Д. Кэмпбелла (Campbell, 1967; Campbell, 1974) расширили и углубили понимание межгрупповой конкуренции, предложенное М. Шерифом. Д. Кэмпбелл утверждал, что в основе конкурентных отношений лежит объективный конфликт интересов, не зависящий от временного контекста. Этот конфликт проявляется в специфических изменениях групповой динамики, включая: усиление враждебности к внешней группе, повышение внутригрупповой сплоченности и идентификации, укрепление границ группы, повышение конформности к групповым нормам и усиление санкций за их нарушение. Таким образом, бихевиористская теория конфликтов внесла существенный вклад в развитие теории социальной идентичности.

Заключение. Изучение идентичности в качестве самостоятельного научного феномена началось в конце XIX – начале XX вв. в рамках ряда концепций и научных школ. Со временем данный концепт приобрел самостоятельность в виде области исследований особенностей личности. В статье приведен структурированный обзор существующих подходов к изучению феномена личностной идентичности в зарубежной психологической науке и представлен сравнительный анализ подходов к интерпретации термина «идентичности». Особое внимание получил многомерный аспект термина идентичности. Также были выделены компоненты идентичности, такие как: когнитивный, эмоциональный, ценностный, поведенческий, субъектность и объектность. Вместе с тем, необходимо отметить, что теоретическом плане в настоящее время отсутствует единое определение личностной и социальной идентичности.

Список литературы

- Бернс, Р. (1986). *Развитие Я-концепции и воспитание*. Прогресс.
- Гофман, И. (2000). *Представление себя другим в повседневной жизни*. Канон-Пресс.
- Кули, Ч. (1994). *Первичные группы*. МГУ.
- Маслоу, А. (1999). *Новые рубежи человеческой природы*. Смысл.
- Мид, Д. (1994). *Аз и я*. МГУ.
- Мид, Дж. Г. (2009). *Избранное. Сборник переводов*. РАН. ИНИОН.
- Павлова, О. Н. (2001). *Идентичность: история формирования взглядов и её структурные особенности*. Институт Психоанализа.
- Роджерс, К. Р. (1994). *Взгляд на психотерапию*. Прогресс.
- Тернер, Дж. С., (1994). Социальная идентичность, самокатегоризация и группа. *Иностранная психология*, 2, 8–17.
- Фрейд, А. (2008). *Эго и механизмы психологической защиты*. АСТ, Харвест, Астрель.
- Фромм, Э. (1990). *Бегство от свободы*. АСТ.
- Фромм, Э. (1992). *Душа человека*. Республика.
- Фромм, Э. (1994). *Иметь или быть? Смысл*.
- Фромм, Э. (1997). *Человек для себя*. АСТ.
- Фромм, Э. (1998). *Анатомия человеческой деструктивности*. АСТ-ЛТД.
- Эрикссон, Э. (1996). *Идентичность: Юность и Кризис*. Прогресс.
- Юнг, К. Г. (1991). *Архетип и символ*. Ренессанс.
- Breakwell, G. W. (1997). Integrating paradigms, methodological implications. In D. V. Canter (Ed.) *Empirical approaches to social representations* (pp. 1–42). Oxford University Press.
- Campbell, D. T. (1967) Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologist*, 22, 817–829.
- Campbell, D. T. (1974). *Qualitative knowing in action research*. Kurt Lewin Award address. New Orleans.
- Fogelson, R. D. (1982). Person, Self, and Identity: Some Anthropological Retrospects, Circumspects, and Prospects. In Lee, B. (ed) *Psychosocial Theories of the Self. Path in Psychology* (pp. 67–109). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-4337-0_5
- Freud, S. (1900). *Die Traumdeutung*. Franz Deuticke,
- Marsia, J. E. (1980). *Identity in adolescence. Handbook of adolescent psychology*. John Wiley.
- Mead, G. H. (1982). *The Individual & the Social Self*. London.
- Sherif, C. W., Sherif M., & Nebergall R. E. (1965). *Attitude and attitude change: The social judgment – involvement approach*. Philadelphia.
- Sherif, M. (1966). *In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation*. Boston.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W., & Sherif, C. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers cave experiment*. University of Oklahoma Institute of Intergroup Relations.
- Sherif, M., & Sherif C. W. (1956). *An outline of social psychology*. Harper.
- Stryker, S. (1956). *Symbolic Interactionism: A Social Structural Version*. Menlo Park.
- Stryker, S. (1986). *Identity theory: Developments and extensions*. Self and Identity.
- Stryker, S., & Gottlieb, A. (1981). Attribution theory and symbolic interactionism: A comparison. *New Directions in Attribution Research*. New Jersey, 3, 425–458.
- Stryker, S., & Statham, E. A., (1985). Symbolic interaction and role theory. *Handbook of Social Psychology*, 1, 311–378.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1985). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, W. G. Austin (Eds.) *Psychology of intergroup relations*. 2nd ed (pp. 7–24). Nelson-Hall.
- Turner, J. C. (2010). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. In T. Postmes, N. R. Branscombe (eds.) *Key readings in social psychology. Rediscovering social identity* (pp. 243–272). Psychology Press.
- Waterman, A. S. (1999). Issues of identity formation revisited: United States and the Nether – lands. *Developmental Review*, 19(4), 462–479.

References

- Breakwell, G. W. (1997). Integrating paradigms, methodological implications. In D. V. Canter (ed.) *Empirical approaches to social representations* (pp. 1–42). Oxford University Press.
- Burns, R. (1986). *Self-concept development and parenting*. Progress. (In Russ.)
- Campbell, D. T. (1967) Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologist*, 22, 817–829.
- Cooley, C. (1994). *Primary groups*. MSU. (In Russ.)
- Campbell, D. T. (1974). *Qualitative knowing in action research*. Kurt Lewin Award address. New Orleans.
- Erikson, E. (1996). *Identity: Youth and Crisis*. Progress. (In Russ.)
- Fogelson, R. D. (1982). Person, Self, and Identity: Some Anthropological Retrospects, Circumspects, and Prospects. In Lee, B. (ed) *Psychosocial Theories of the Self. Path in Psychology* (pp. 67–109). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-4337-0_5

- Freud, S. (1900). *Die Traumdeutung*. Franz Deuticke,
Freud, A., (2008). *The ego and psychological defense mechanisms*. AST, Harvest, Astrel. (In Russ.)
Fromm, E. (1990). *Escape from freedom*. AST. (In Russ.)
Fromm, E. (1992). *The soul of man*. Republic. (In Russ.)
Fromm, E. (1994). *To have or to be? Meaning*. (In Russ.)
Fromm, E. (1997). *Man for himself*. AST. (In Russ.)
Fromm, E. (1998). *The Anatomy of Human Destructiveness*. AST-LTD. (In Russ.)
Jung, C. G. (1991). *Archetype and symbol*. Renaissance. (In Russ.)
Hoffman, I. (2000). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Canon Press. (In Russ.)
Marsia, J. E. (1980). *Identity in adolescence. Handbook of adolescent psychology*. John Wiley.
Maslow, A. (1999). *Novye rubezhi chelovecheskoj prirody* [The farther reaches of human nature] Smysl. (In Russ.)
Mead, D. (1994). *Az and I*. MSU. (In Russ.)
Mead, J. G. (2009). *Favorites. A collection of translations*. RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES. INION. (In Russ.)
Mead, G. H. (1982). *The Individual & the Social Self*. London.
Pavlova, O. N. (2001). *Identity: the history of the formation of views and its structural features*. Institute of Psychoanalysis. (In Russ.)
Rogers, C. R. (1994). *A perspective on psychotherapy*. Progress. (In Russ.)
Sherif, C. W., Sherif M., & Nebergall R. E. (1965). *Attitude and attitude change: The social judgment – involvement approach*. Philadelphia.
Sherif, M. (1966). *In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation*. Boston.
Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W., & Sherif, C. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers cave experiment*. University of Oklahoma Institute of Intergroup Relations.
Sherif, M., & Sherif C. W. (1956). *An outline of social psychology*. Harper.
Stryker, S. (1956). *Symbolic Interactionism: A Social Structural Version*. Menlo Park.
Stryker, S. (1986). *Identity theory: Developments and extensions*. Self and Identity.
Stryker, S., & Gottlieb, A. (1981). Attribution theory and symbolic interactionism: A comparison. *New Directions in Attribution Research*. New Jersey, 3, 425–458.
Stryker, S., & Statham E. A., (1985). Symbolic interaction and role theory. *Handbook of Social Psychology*, 1, 311–378.
Tajfel, H., & Turner, J. C. (1985). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, W. G. Austin (eds) *Psychology of intergroup relations*. 2nd ed (pp. 7–24). Nelson-Hall.
Turner, J. S., (1994). Social identity, self-categorization, and the group. *Foreign psychology*, 2, 8–17. (In Russ.)
Turner, J. C. (2010). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. In T. Postmes, N. R. Branscombe (eds) *Key readings in social psychology. Rediscovering social identity* (pp. 243–272). Psychology Press.
Waterman, A. S. (1999). Issues of identity formation revisited: United States and the Nether – lands. *Developmental Review*, 19(4), 462–479.

Об авторах:

Павел Николаевич Ермаков, доктор биологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психофизиологии и клинической психологии, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42), [ORCID](#), [SPIN-код](#), paver@sfedu.ru

Елена Николаевна Аверина, соискатель, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42), [ORCID](#), [SPIN-код](#), elaverina@yahoo.de

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Pavel Nikolaevich Ermakov, Dr. Sci. (Biology), Professor, Academician of RAO, Head of the Psychophysiology and Clinical Psychology Department, Southern Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya str., 344006, Rostov-on-Don, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), paver@sfedu.ru

Elena Nikolaevna Averina, Applicant, Southern Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya str., 344006, Rostov-on-Don, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), elaverina@yahoo.de

Conflict of Interest Statement: the authors declare no conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 24.04.2025

Поступила после рецензирования / Revised 11.05.2025

Принята к публикации / Accepted 13.06.2025

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА GENERAL PEDAGOGY



УДК 37.03

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-3-46-55>



UWXRZW

Мультимедийные проекты как форма работы со студентами в образовательно-коммуникативной среде

Евгения В. Косьяненко , Инна В. Топчий ,

Диана В. Волкова

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

✉ carmina-ves@yandex.ru

Аннотация

Введение. В статье рассматриваются мультимедийные проекты в качестве одной из форм работы со студентами в образовательно-коммуникативной среде. Данная форма предполагает использование цифровой коммуникативной культуры и медиаграмотности в коммуникации студентов и преподавателей, а также при решении учебно-образовательных задач. Анализ данной проблематики необходим в контексте мультимедийной педагогики, формирования интеллекта и личности современной молодежи.

Цель. Выявить особенности использования мультимедийных проектов, как формы работы со студентами в образовательно-коммуникативной среде.

Материалы и методы. В исследовании были использованы опросный и сравнительный метод, а также междисциплинарный и синергетический подход. Анкетирование студентов университетов, проводимое с применением авторского опросника, позволило выявить особенности подготовки и использования мультимедийных проектов в образовательно-коммуникативной среде, путем сравнения специфики восприятия информации российских и иностранных студентов, их критического отношения к достоверности информации.

Результаты исследований. В ходе исследования были получены данные об использовании студентами мультимедийных проектов. В исследовании приняли участие 100 студентов университетов, из них 75 российских и 25 иностранных. Обнаружено, что большинство студентов использовали информацию при подготовке своих проектов, опираясь на научные и ненаучные сайты, национальный и зарубежный контент. Российские студенты использовали российские сайты, а затем данные зарубежных университетов. Знание иностранных языков стало основой при выборе дополнительных источников информации. Недостаточная подготовка студентов к новым условиям учебного процесса послужила причиной их дезориентации в обработке и классификации информации. Использование и обсуждение мультимедийных проектов в ходе групповых занятий увеличило критику контента и мотивацию освоения цифровой грамотности.

Обсуждение результатов. Мультимедийные проекты в XXI веке стали новой и успешной формой работы со студентами в образовательно-коммуникативной среде. Они могут реализовываться как преподавателями, так и студентами, но преподавателю отводится интегрирующая роль, направленная на координацию этапов создания и реализации мультимедийных проектов. Недостаток критического осмысления студентами полученной информации из сети Интернет связан с медиаграмотностью, использованием ненаучных и зарубежных сайтов. В современном мире повышается роль мультимедийной педагогики на всех уровнях учебного процесса. Создание и использование безопасной цифровой образовательной среды является важнейшим фактором развития университетов и государства.

Ключевые слова: мультимедийные проекты, медиаграмотность, медиатехнологии, цифровая грамотность, цифровизация образования, образовательная среда, коммуникативно-образовательная среда

Для цитирования. Косьяненко, Е. В., Топчий, И. В., Волкова, Д. В. (2025). Мультимедийные проекты как форма работы со студентами в образовательно- коммуникативной среде. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 8(3), 46–55. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-3-46-55>

Multimedia Projects as a Form of Work with Students in an Educational-Communicative Environment

Evgeniya V. Kosyanenko^{ID}, Inna V. Topchiy^{ID}, Diana V. Volkova^{ID}

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ carmina-ves@yandex.ru

Abstract

Introduction. The article considers multimedia projects as one of the forms of work with students in the educational-communicative environment. This form implies the use of digital communicative culture and media literacy in communication between students and teachers, as well as in the resolution of educational and training tasks. The analysis of this issue is necessary in the context of multimedia pedagogy, formation of intelligence, and personality of modern youth.

Objective. Identify the peculiarities of using multimedia projects as a form of work with students in an educational-communicative environment.

Materials and Methods. The study used the survey and comparative method, as an well as interdisciplinary and synergetic approach. The questionnaire survey of university students, conducted with the use of the author's questionnaire, allowed us to identify the peculiarities of preparation and use of multimedia projects in the educational-communicative environment, by comparing the specifics of information perception of Russian and foreign students, their critical attitude to the reliability of information.

Results. In the course of the study, data on the use of multimedia projects by students were obtained. The study involved 100 university students, including 75 Russian and 25 foreign students. It was found that most students used information in preparing their projects, relying on scientific and nonscientific websites, national and foreign content. Russian students used Russian websites and then data from foreign universities. Knowledge of foreign languages became the basis for choosing additional sources of information. The insufficient preparation of the students for the new conditions of the educational process was the reason for their disorientation in processing and categorizing information. The use and discussion of multimedia projects during group classes increased content critique and motivation to master digital literacy.

Discussion. Multimedia projects in the 21st century have become a new and successful form of working with students in an educational and communicative environment. They can be realized by both teachers and students, but the teacher has an integrative role aimed at coordinating the stages of creation and realization of multimedia projects. The lack of critical thinking by students of the information received from the Internet is related to media literacy, use of unscientific and foreign sites. In today's world, the role of multimedia pedagogy at all levels of the educational process is increasing. The creation and use of a safe digital educational environment is the most important factor in the development of universities and the state.

Keywords: multimedia projects, media literacy, media technologies, digital literacy, digitalization of education, educational environment, communicative-educational environment

For Citation. Kosyanenko, E. V., Topchiy, I. V., Volkova, D. V. (2025). Multimedia projects as a form of work with students in an educational-communicative environment. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 8(3), 46–55. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-3-46-55>

Введение

В XXI веке цифровые технологии активно внедряются во все сферы государственной политики, повседневной жизни человека в целом и образовательного процесса в частности. Цифровизация стала неотъемлемой частью получения новых знаний, социально-экономических и политических преобразований стран мира. О значении внедрения цифровых технологий в России свидетельствует Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года», где среди ключевых задач выделено «ускоренное внедрение цифровых технологий в экономике и социальной среде». Подчеркивается необходимость создания «безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования» (Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года» URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>).

Социально-экономические и политические преобразования в России, определяемые развитием новых цифровых технологий, требуют реформ в системе образования, создания мультимедийной педагогики и формирования специалистов, соответствующих запросам глобализации. Цифровая трансформация системы образования осуществляется посредством широкого внедрения постоянно обновляющихся цифровых инструментов в образовательный процесс в качестве методов формирования образовательной среды и отдельных методов обучения. Инновации вариативно влияют на формирование личности в силу симбиотической взаимосвязи реального и виртуального взаимодействия. При этом скорость цифрового технологического развития неуклонно растёт: оно

стало катализатором политического и социально-экономического развития стран мира, а также реформы системы высшего образования в России. Кроме того, цифровые инструменты и их возможности как объект изучения обладают свойством нелинейности и неоднозначности образовательно-коммуникативного пространства. Это может проявляться в активном развитии коммуникативных навыков, но, с другой стороны, затруднять их развитие. Формирование цифровой грамотности направлено на дальнейшее развитие цифровых возможностей. Для эффективного формирования цифровой грамотности и применения мультимедийных проектов необходимо создать условия, позволяющие обеспечить формирование «коммуникативной и социальной активности» обучающихся (Виндижева, 2023, с. 33). Важной составляющей этих процессов является сокращение цифрового разрыва в современном обществе.

Цифровизация системы образования подразумевает персонализацию образовательного процесса. Отмечая преимущества мультимедийных технологий в обучении, трансформацию образовательных режимов и мультимедийных методов обучения, авторы подчеркивают, что использование мультимедийных проектов в обучении является «прорывом в реформе преподавания» (Idrisova et al., 2021, с. 4). Для достижения цифровой трансформации образовательной системы осуществляется пересмотр и оптимизация информационных, организационных и учебно-методических материалов, ресурсов, инструментов и сервисов. По мнению студентов Национального университета Узбекистана и Ташкентского университета информационных технологий, дистанционное обучение, основанное на применении интернет-технологий, «обеспечивает доступ к всемирной информационной образовательной сети» (Rakhmatov & Nomozova, 2020, р. 28–32). При этом особо подчеркивается, что мультимедиа – это «спектр информационных технологий», включая различные программные средства, направленные на «воздействие на пользователя» (Rakhmatov & Nomozova, 2020, р. 28–32). По мнению, профессора Санкт-Петербургского университета, президента Санкт-Петербургского психологического общества С. Н. Костроминой, «мы столкнулись с новой реальностью – миром гибридного оффлайн- и онлайн-бытия человека», при этом опасения вызывает то, что молодежь может «стать объектом манипуляции, жертвой недостоверной информации» (Костромина, С. Н. (2021). Цифровой мир: ценности и цена. Психологическая газета. 24.02. URL: www.psy.su/feed/8881/ (дата обращения: 06.09.2024)). Мультимедийные проекты, рассматриваются, как «ресурс медиаобразования» не только студентов, но и школьников, интерпретируя их, как «комплекс мероприятий», направленных на достижение «цели при определенных требованиях» (Кузьмина и Федяева, 2022, с. 28–29). Понятие мультимедиа можно рассматривать, как информационную технологию, предоставляющую возможность работать сразу с различными видами (графическая, аудио, видео, текстовая) информации (Журкин, 2013, с. 7). Говоря о мультимедийных проектах, как о «ресурсе медиаобразования» студента высшего учебного заведения, этот термин позиционируется как синтез «информации, представленной различными способами и раскрывающей общую тему» (Харабаджах, 2023, с. 302).

Медиа технологии, реализуемые комплексно через мультимедийные проекты, направлены на повышение медиаграмотности. Ранее в одну систему связывали медиа- и информационную грамотность. Однако при современном уровне развития технологий представляется обоснованным добавить и грамотность цифровую, которая рассматривается, исходя из позиций декларации ЮНЕСКО, как «совокупность знаний, установок, умений и навыков», позволяющих получить информацию, а также «оценивать», распространяя с максимальной продуктивностью «в соответствии с законодательными нормами» (Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» URL: <http://www.ifapcom.ru/ru/news/1347/>). С медиаграмотностью связаны навыки критического анализа различного контента (зарубежного, ненаучного, деструктивного и др.) через интерпретацию и оценку с использованием современных аналитических инструментов. Медиаграмотность – составная часть более широкого понятия – «медиаобразования». Удешевление средств доставки информации привело к феномену «гибридной реальности – расширению границ бытия человека за счёт онлайн-формата» (Жуков, 2021, с. 143–145).

Мультимедиа технологии стали достаточно освоенными и наиболее распространенными в системе университетского образования различных стран мира. Использование мультимедийных проектов должно способствовать решению актуальных государственных и национальных задач. Мультимедийные проекты направлены на усиление включенности студентов в образовательный процесс, повышение мотивации, развитие алгоритмического стиля мышления, обеспечение интерактивности образовательной среды, а также повышение технической грамотности обучающихся. Использование мультимедийных ресурсов считается эффективным, поскольку положительно влияет на качество и уровень усвоения учебного материала, «существенно повышая их уровень» (Везилов, 2018, с. 47). Однако необходимо отметить, что первоначально большинство исследователей выделяло положительные стороны цифровизации системы образования. При этом для большинства студентов, получающих знания в эпоху массовой цифровизации, зачастую, и не с чем сравнить новую систему образования, адекватно выделив её позитивные и негативные стороны, а также влияние различных факторов глобализации и зарубежного идеологического воздействия. В условиях становления нового миропорядка XXI века, перехода от биполярности к многополярности, поиск информации для мультимедийных проектов превратил молодежь, не имеющую навыков критического осмысления полученной информации в средней школе, в заложников целевого воздействия деструктивных, непрофессиональных и террористических организаций. И в этом плане необходимо выработать новые составляющие использования мультимедийных проектов, алгоритмы их критического использования и более взвешенного анализа в образовательно-коммуникативной среде университетов.

В этом контексте **целью** данного исследования является выявление положительной роли и негативных особенностей использования мультимедийных проектов, как формы работы со студентами в образовательно-коммуникативной среде, что является важным в развитии современной мультимедийной педагогики, а также имеет практическое значение во всех сферах системы образования и отраслях развития государства.

Материалы и методы

Для определения особенностей использования мультимедийных проектов как формы работы со студентами в образовательно-коммуникативной среде необходимо выделить основные категории анализа. В исследовании использованы опросный и сравнительный методы, а также междисциплинарный и синергетический подходы. Выбор методов реализован в ходе всего исследования. Фундамент синергетического подхода заключался в рассмотрении цифровизации образовательной среды в качестве нестабильной системы с высоким уровнем её нелинейности, вариативности и неоднозначности. При этом коммуникативная сторона образовательной деятельности предполагает сочетание личностного, системного и критического подходов.

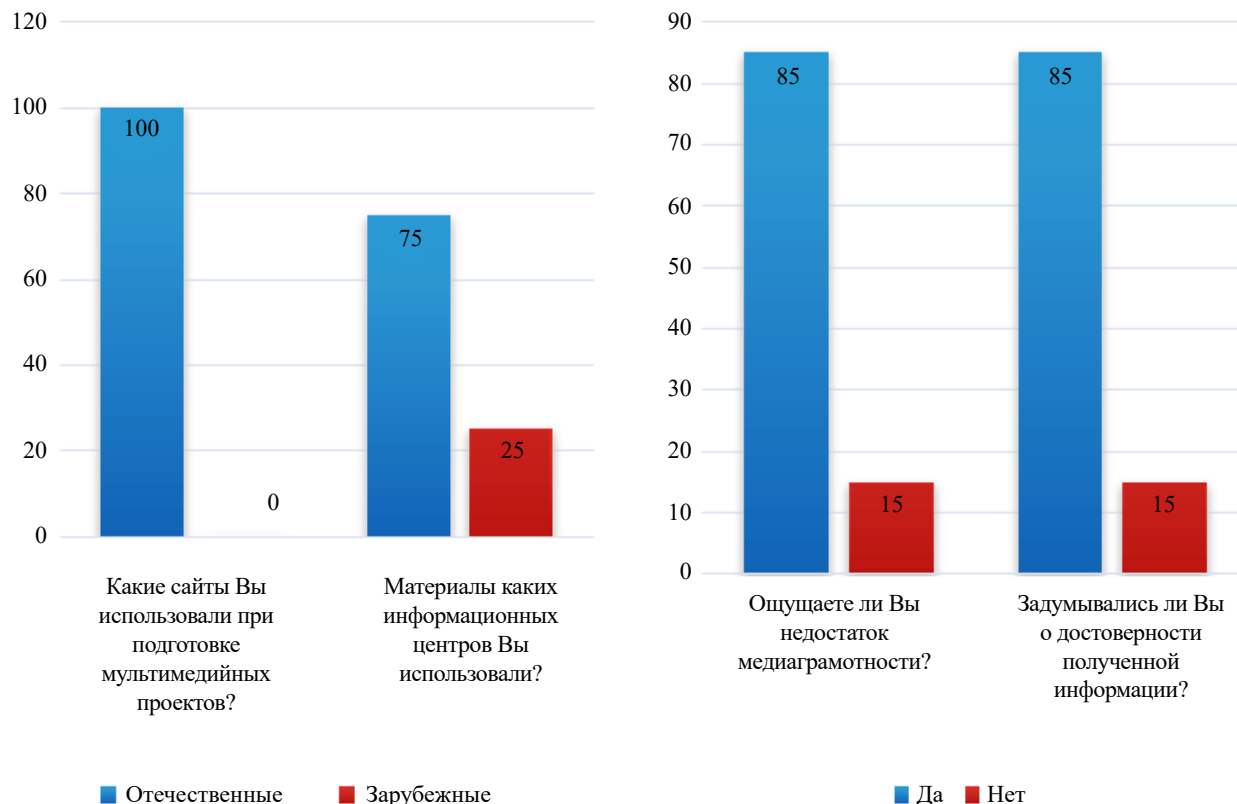
Анкетирование студентов университетов, проводимое с применением авторского опросника, дало возможность выявить особенности подготовки и использования мультимедийных проектов в образовательно-коммуникативной среде, сравнив специфику использования полученной информации российских и зарубежных студентов, а также иностранных языков и предшествующего образования, критического отношения к достоверности информации. В рамках исследования был проведен также сравнительный анализ анкетирования студентов университетов с целью диагностики современного состояния уровня их медиаобразования и медиаграмотности. Вопросы касались того, ощущают ли студенты недостаток медиаграмотности, а также критически ли они относятся к обработке и использованию полученной информации из сети Интернет.

Результаты исследования

Путем опросного и сравнительного методов исследования были получены данные об индивидуальной подготовке и использовании студентами мультимедийных проектов. В исследовании приняли участие 100 студентов – 75 российских и 25 иностранных. Российские студенты использовали, в основном, российские сайты, данные зарубежных университетов. Распределение ответов российских студентов приведено на рисунке 1.

Рисунок 1

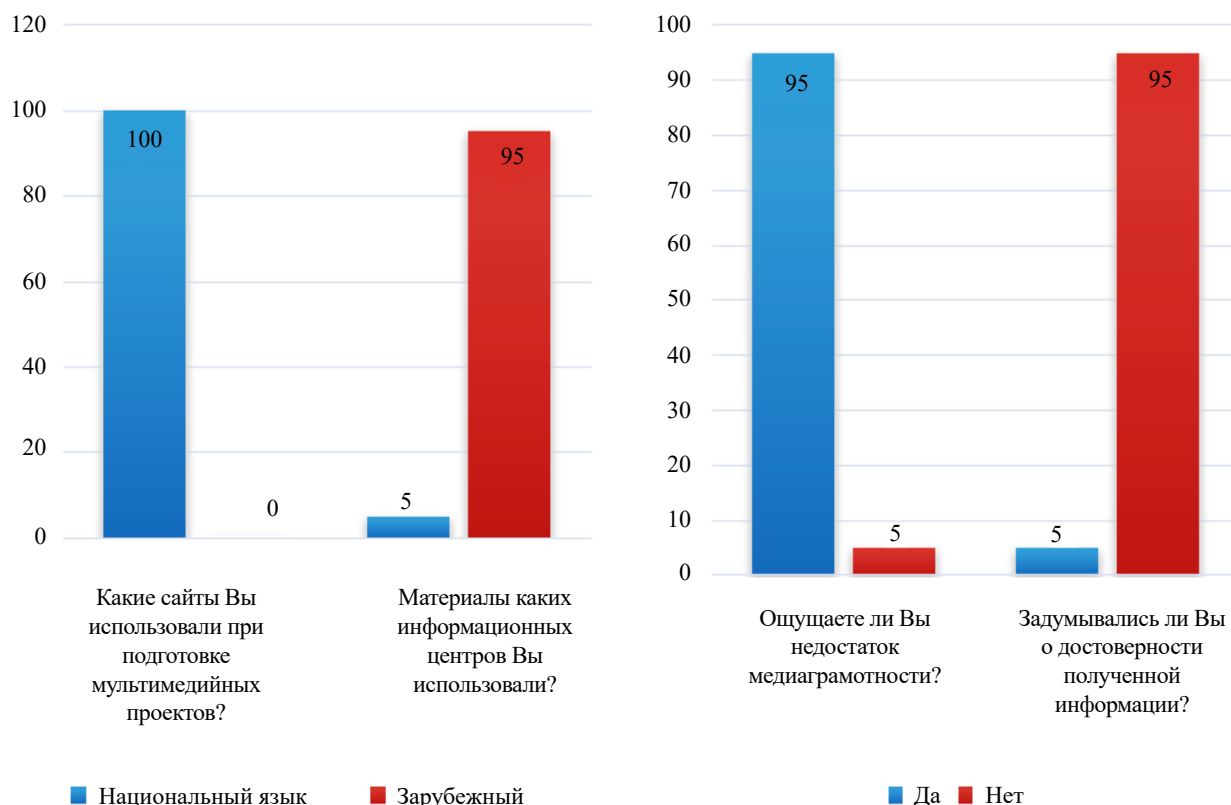
Использование информации из сети Интернет для подготовки мультимедийных проектов (опрос российских студентов, 18–20 лет)



Распределение ответов иностранных студентов приведено на рисунке 2. Большинство иностранных студентов использовали информацию при подготовке своих проектов, опираясь, в основном, на зарубежные сайты, контент на национальном языке.

Рисунок 2

Использование информации из сети Интернет для подготовки мультимедийных проектов (опрос иностранных студентов, 20–25 лет)



Анкетирование показало, что значительная часть респондентов в каждой группе испытывала недостаток медиаграмотности. Для российских и зарубежных студентов это имеет значение, поскольку они связывают свою будущую профессиональную деятельность с необходимостью более широко использовать медиа-навыки. Знание того или иного языка стало основой при выборе источников информации.

При этом опрос российских студентов показал более критичный уровень использования данных сети Интернет при подготовке мультимедийных проектов. Недостаточная подготовка большинства студентов в средней школе к новым условиям учебного процесса обусловила первоначальную их дезориентацию в обработке, классификации и критике полученной информации.

Однако использование и обсуждение мультимедиапроектов в ходе групповых занятий увеличило критику контента и мотивацию освоения цифровой грамотности.

Обсуждение результатов

На основе этих результатов можно сделать вывод, что значение применения медиатехнологий в образовании и будущей профессиональной деятельности осознается всеми участниками образовательного процесса. Коммуникативная сторона образовательной деятельности предполагает постоянное совершенствование междисциплинарных научных подходов, использование их в повседневной деятельности. С учетом внедрения в образовательный процесс мультимедийных проектов, как формы работы со студентами, необходимо опираться на междисциплинарный подход. Мультимедийные проекты рассматриваются как особая форма коммуникации студентов и преподавателей в образовательной среде, предполагающая освоение цифровой грамотности.

В условиях информационного общества, внедрения и развития информационно-коммуникативных технологий, ведущую роль в системе образования сегодня играют профессиональные компетенции, предполагающие использование новых методов обучения и применение компьютерных технологий в учебно-образовательном процессе. По мнению исследователей, основой «успешного продвижения личности на разных стадиях профессионализма выделяют взаимосвязи личностно-профессионального роста с мерой компетентности», при этом важной их составляющей является использование «комплекса цифровых технологий» (Gafiatulina & Samygin, 2020, p. 21). Обратившись к проблеме использования мультимедийных проектов, как формы работы со студентами в образовательно-коммуникативной среде, авторы сравнили подходы к этой проблеме отечественных и зарубежных ученых. Исследователи из многих европейских университетов отмечали растущую роль мультимедиа в образовательном процессе, необходимость использования междисциплинарного подхода (Spradling et al., 2008, pp. 388–391), в практическом их освоении в образовательной среде (Hendler et al., 2008, p. 60). В совместном исследовании уче-

ных США (Калифорнийского государственного университета и университета Южной Флориды) отражено, что мультимедийные проекты предполагают даже создание «цифровой автобиографии». При этом студент может выдавать себя даже за Альберта Эйнштейна или другого известного человека, чтобы «поделиться историей своей жизни или особыми научными достижениями» (Ivers & Barron, 2002, p. 211).

Исследование сотрудников Департамента образования Индии было проведено с целью анализа того, насколько часто используют мультимедиа в различных дисциплинах современной системы образования. Анализ зарубежных университетских подходов показал, что мультимедиа обладают огромным потенциалом для обеспечения гибкого, мультимодального, непрерывного образования для разнородных групп учащихся. Подчеркивается междисциплинарный характер мультимедийных проектов, привлекающий разные по возрасту и компетентности категории населения, а также снижение стресса при дистанционном обучении. Используемые мультимедийные проекты достигли успеха в педагогике, став «новой образовательной технологией». Важным моментом для научных исследований стала доступность мультимедийных технологий и необходимой информации. В зарубежных исследованиях было отмечено, что «требуется больше исследовательской работы в области мультимедийной педагогики», чтобы дизайн, форма и содержание мультимедиа «не мешали образовательному процессу, а дополняли его большим количеством информационно-образовательных материалов» (Malik & Agarwal, 2012, p. 470).

По мнению исследователей факультета коммуникации и искусства университета Авейру в Португалии, мультимедийный проект характеризуется использованием нескольких форматов, сильным компонентом группового взаимодействия и продвижением интерактивности. Эти проекты отличаются от других проектов в области разработки программного обеспечения, поскольку в них креативность так же важна, как программирование или специализация. Используемые программные средства, как правило, отличаются от инструментов, используемых в проектах в области программного обеспечения. Мультимедиа – это смесь «средств массовой информации интерактивного характера», требующая «навыка цифровых способностей» (Seabra & Almeida, 2015, p. 817).

Мультимедийные проекты связывают воедино различные медиатехнологии, применяемые в образовательном процессе, выступая средством формирования опасной и безопасной коммуникативной среды. Принимая точку зрения, что коммуникативная сторона образовательной деятельности должна сочетать в себе личностный, культурологический, системный и деятельностный подходы, мультимедийные проекты можно рассматривать как особую форму коммуникации студентов и преподавателей в образовательной среде, в свою очередь, предполагающую освоение цифровой коммуникативной грамотности. Коммуникативная (образовательная) среда университетов стала «условием развития личностного потенциала студентов» (Шелкунова, 2013, с. 327). Исследователи справедливо отмечают «тотальный процесс компьютеризации института образования» (Gafiatulina et al., 2020, p. 31). При этом медиаграмотность в образовательной среде характеризуется применением информационно-коммуникативных цифровых технологий для перцепции и коммуникации студентов и преподавателей в образовательной среде. Г. Уварова подчеркивает «использование информационно-коммуникационных цифровых технологий для взаимодействия с обществом и решения задач в профессиональной деятельности» (Уварова, 2021, с. 61). В этом контексте мультимедийные проекты могут реализовываться преподавателями для более эффективного донесения учебного материала, а могут выполняться студентами для координации их учебной активности. При этом студенты университетов свои исследования предпочитают выполнять в форме мультимедийных проектов, а не в форме написания эссе или рефератов.

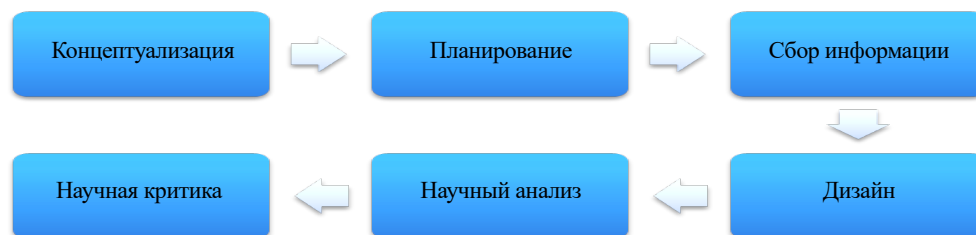
Большинство студентов университетов предпочитают посещать лекции в форме электронных презентаций. Дистанционное обучение предполагает лекции и семинары в форме мультимедийных проектов, не исключая групповые занятия в аудитории. Практические занятия приносят больше живого общения и критический подход к информации в коллективе, студенческой группе, в аудитории, а не при индивидуальной работе дома с компьютером. В качестве мультимедийного проекта студенты предпочитают работать над проектом, который разрабатывается под контролем преподавателя, начиная с формирования его идеи и концепции, что содержит возможность более критического осознания использования найденных источников и материалов для исследования. Этапы работы предполагают переход от простых форм к более сложным и научно обоснованным (рисунок 3).

Поэтому при разработке мультимедийного проекта важная роль отводится преподавателю, который должен давать обратную связь, играющую ведущую роль в образовательно-коммуникативной среде. Обратная связь со студентами – значимый компонент и фактор учебно-образовательного процесса на всех этапах формирования мультимедийных проектов.

При разработке дисциплины «Методика преподавания истории» Л. В. Воронкова указала на значение повышения уровня «сформированности информационно-коммуникативной компетенции за счет многофункциональных мультимедийных технологий», оказывая педагогическое воздействие на процесс «формирования общепрофессиональных компетенций» студентов (Воронкова, 2020, с. 156). Этапы создания студентами мультимедийных проектов и освоение навыков, необходимых в процессе их реализации предполагают организационно-подготовительный и технологический этап. Важной составляющей является генерирование идеи проекта, обсуждение его задач и целевой аудитории, сбор информации, знакомство с ресурсами, монтаж роликов и оформление ссылок на источники, а также критическое мышление (Харабаджах, 2023, с. 302).

Рисунок 3

Этапы создания мультимедийных проектов



Несмотря на преимущества, был отмечен ряд проблем и недостатков цифровой трансформации в системе образования. Они были критически рассмотрены в контексте деятельности семидесяти пяти китайских университетов, несмотря на то, что модернизация системы подготовки кадров в Китае была взаимосвязана с инновациями в повышении эффективности преподавания и обучения. Отмечалась необходимость полной компьютерной модернизации оборудования университетов, разработки этических стандартов их функционирования и проведения экзаменов (национальных и международных). Оценка системы видеоконференцсвязи в контексте качества образования стала предметом критики. Предметом сравнения стали различия и качество видеоконференцсвязи в Microsoft Teams, Skype, Zoom, Google Meet. Объектом критики системы дистанционного обучения для студентов медицинских вузов стал «недостаток использования данных медицинского музееведения». При этом уже несколько лет назад подчеркивалось, что «Google Meet, Microsoft Teams, Skype, WhatsApp, Zoom в большинстве своем являются «медиа-технологиями, разработанными США» (Volkova et al., 2021, pp. 2–5).

Сравнительный анализ показывает, что студенты в результате выполнения мультимедийных проектов осваивают медиа-навыки, получая, обрабатывая и критически анализируя информацию. При этом студенты осваивают также и коммуникативные навыки, связанные с презентацией результатов своей работы, организацией групповой работы, получая навыки работы в команде. В конечном итоге использование мультимедийных проектов в образовательном процессе повышает интерактивность и, как следствие, эффективность самого процесса, а также формирует у студентов навыки, необходимые любому современному человеку в профессиональной и повседневной деятельности (Malik & Agarwal, 2012, p. 470). Кроме того, важным компонентом при подготовке всех медиапроектов является то, что обучающиеся «получают инструкции», следуя которым «подбор видеосюжетов, происходит при соблюдении неперенных требований», отражая различные позиции, взгляды, подходы «к одному и тому же событию» (Дворжец, 2021, с. 96). При этом, в условиях глобализации и формирования многополярного мира, «реализуя медиаобразование, не только через формы, но и через содержание (что более важно) медиатекстов», решаются актуальные государственные проблемы и «вопросы, связанные с медиабезопасностью» (Кузьмина и Федяева, 2023, с. 20).

Результаты исследования демонстрируют, что мультимедийный проект – это проект, который разрабатывается с использованием дополнительных технологий с целью распространения информации в аналитической форме. Он требует навыков программирования и творческого потенциала. Как и все другие проекты, он разрабатывается поэтапно. Основные этапы разработки мультимедийного проекта предполагают его концептуализацию, планирование, проектирование, поиск соответствующей информации и её критику. Студенты ощущают недостаток в медиаграмотности, навыках, получаемых в средней школе и в первоначальном процессе обучения в вузе. При этом мультимедийные проекты стали широко распространенной технологией, направленной на усиление внимания и включенности студентов в образовательный процесс, повышение мотивации студентов, их технической грамотности, обеспечение интерактивности и безопасности образовательной среды, а также развитие критического стиля мышления в рамках мультимедийной педагогики. Междисциплинарный характер разработки и использования в образовательно-коммуникативной среде мультимедийных проектов обусловил их популярность среди студентов и преподавателей разных стран мира.

Список литературы

- Везиров, Т. Т. (2018). Реализация проекта «мультимедийная лаборатория образовательных ресурсов» как инновационная технология в вузе. *Мир науки, культуры, образования*, 6(73), 44–47.
- Виндижева, А. О. (2023). Мультимедийные проекты как формат самостоятельной работы студенческой молодежи в институциональной образовательной среде. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, 9, 31–35. <https://doi.org/10.23672/SAE.2023.9.9.043>
- Воронкова, Л. В. (2020). Мультимедийная среда учебной дисциплины «методика преподавания истории», как средство формирования общепрофессиональных компетенций бакалавров педагогического образования. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, 3(88), 150–157.

Гафиатулина, Н. Х., и Самыгин, С. И. (2020). Вектор разработки образовательной парадигмы в контексте персонифицированного образования в эпоху развития цифровых технологий. В О. С. Иванченко, Е. В. Сусименко, С. С. Черных (Ред.) *Образование и молодежь в условиях цифровой экономики будущего. Материалы Международной научной конференции* (С. 17–21). ООО «Лик».

Дворжец, О. С. (2021). Лаборатория медиаобразования как средство совершенствования информационной культуры студентов языкового вуза. *Педагогическое образование в России*, 4, 92–100. https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_04_11

Жуков, А. Д. (2021). Диагностика сформированности медиа навыков у современных студентов. *Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств*, 1(40), 143–151. <https://doi.org/10.24412/2310-1679-2021-140-143-151>

Журкин, А. А. (2013). Использование технологий визуализации и полисенсорного представления обучающего материала в интеллектуальных обучающих системах. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*, 1(3 (27)), 6–28.

Кузьмина, М. В., и Федяева, А. Ф. (2022). Мультимедийный проект как ресурс медиаобразования студентов и школьников. В Н. А. Симбирцева, И. В. Челышева (Ред.) *Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций: Материалы IV Международной научной конференции* (С. 28–34). Уральский государственный педагогический университет.

Кузьмина, М. В., и Федяева, А. Ф. (2023). Мультимедийный проект как ресурс медиаобразования современной молодежи. *Медиа. Информация. Коммуникация*, 37(1), 18–23.

Уварова, Г. Г. (2021). Тренды цифровой трансформации деятельности органов государственного управления. *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки*, 4, 60–64. <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2021-1-4-60-64>

Харабаджах, М. Н. (2023). Мультимедийный проект как ресурс медиаобразования студентов вуза. *Проблемы современного педагогического образования*, 78(2), 302–306.

Шелкунова, Т. В. (2013). Коммуникативная (образовательная) среда вуза как условие развития личностного потенциала студентов. *Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей*, 4(4), 327–332.

Gafiatulina, N., Shishova, N., Volkova, D., & Topchiy, I. (2020). Applying of information and communication technologies in the education process. In *E3S Web Of Conferences. 13th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2020. EDP Sciences, 2020* (P. 15031). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017515031>

Hendler, J., Shadbolt, N., Hall, W., Berners-Lee, T., & Weitzner, D. (2008). Web science: an interdisciplinary approach to understanding the web. *Communications of the ACM*, 51(7), 60–69. <http://doi.acm.org/10.1145/1364782.1364798>

Idrisova, J., Alikhadzhiev, S., & Alisultanova, E. (2021). Application of multimedia technologies in web education. *SHS Web of Conferences*, 101, 03052. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110103052>

Malik, S., & Agarwal, A. (2012). Use of multimedia as a new educational technology tool – a study. *International Journal of Information and Education Technology*, 2(5), 468–471. <https://doi.org/10.7763/IJiet.2012.V2.181>

Ivers, K., & Barron, A. (2002). *Multimedia projects in education: designing, producing, and assessing*. Libraries Unlimited.

Volkova, D., Sklyarova, E., Topchiy, I., & Kosyanenko, E. (2021). Media technologies and museology: development prospects in the modern communication space. *E3S Web of Conferences*, 273, 09006. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127309006>

Rakhmatov, D., & Nomozova, E. (2020). The use of multimedia technologies in the educational system and teaching methodology: problems and prospects. *International Journal of Discourse on Innovation. Integration and Education*, 1(2), 28–32.

Seabra, C., & Almeida, A. (2015). Project management on Multimedia Projects: preliminary results on communication, interaction and team work dynamics. *Procedia Computer Science*, 64, 816–823. <http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2015.08.633>

Spradling C., Strauch J., & Warner C. (2008). An Interdisciplinary Major Emphasizing Multimedia. *ACM SIGCSE Bulletin*, 40(1), 388–391. <http://dx.doi.org/10.1145/1352322.1352270>

References

Dvorzhets, O. S. (2021). Laboratory of media education as a means of improving the information culture of students of a language university. *Pedagogical Education in Russia*, 4, 92–100. (In Russ.) https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_04_11

Gafiatulina, N., Shishova, N., Volkova, D., & Topchiy, I. (2020). Applying of information and communication technologies in the education process. In *E3S Web Of Conferences. 13th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2020. EDP Sciences, 2020* (P. 15031). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017515031>

Gafiatulina, N. H., & Samygin, S. I. (2020). Vector of educational paradigm development in the context of personalized education in the era of digital technology development. IN O. S. Ivanchenko, E. V. Susimenko, S. S. Chernykh (Ed.) *Education and youth in the digital economy of the future. Proceedings of the International scientific conference* (P. 17–21). Lik Ltd. (In Russ.)

Hendler, J., Shadbolt, N., Hall, W., Berners-Lee, T., & Weitzner, D. (2008). Web science: an interdisciplinary approach to understanding the web. *Communications of the ACM*, 51(7), 60–69. <http://doi.acm.org/10.1145/1364782.1364798>

- Idrisova, J., Alikhadzhiev, S., & Alisultanova, E. (2021). Application of multimedia technologies in web education. *SHS Web of Conferences*, 101, 03052. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110103052>
- Kharabajah, M. N. (2023). Multimedia project as a resource of media education of university students. *Problems of modern pedagogical education*, 78(2), 302–306. (In Russ.)
- Kuzmina, M. V., & Fedyaeva, A. F. (2022). Multimedia project as a resource for media education of students and schoolchildren. In N. A. Simbirtseva, I. V. Chelysheva (Eds.) *Current state of media education in Russia in the context of global trends: Proceedings of the IV International Scientific Conference* (P. 28–34). Ural State Pedagogical University. (In Russ.)
- Kuzmina, M. V., & Fedyaeva, A. F. (2023). Multimedia project as a resource of media education of modern youth. *Media. Information. Kommunikatsiya*, 37(1), 18–23. (In Russ.)
- Malik, S., & Agarwal, A. (2012). Use of multimedia as a new educational technology tool – a study. *International Journal of Information and Education Technology*, 2(5), 468–471. <https://doi.org/10.7763/IJiet.2012.V2.181>
- Ivers, K., & Barron, A. (2002). *Multimedia projects in education: designing, producing, and assessing*. Libraries Unlimited.
- Volkova, D., Sklyarova, E., Topchiy, I., & Kosyanenko, E. (2021). Media technologies and museology: development prospects in the modern communication space. *E3S Web of Conferences*, 273, 09006. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127309006>
- Vezirov, T. T. (2018). Realization of the project “multimedia laboratory of educational resources” as an innovative technology in higher education institution. *World of science, culture, education*, 6(73), 44–47. (In Russ.)
- Vindizheva, A. O. (2023). Multimedia projects as a format for independent work of students in the institutional educational environment. *Humanities, socio-economic and social sciences*, 9, 31–35. (In Russ.) <https://doi.org/10.23672/SAE.2023.9.9.043>
- Voronkova, L. V. (2020). Multimedia environment of the educational discipline “methodology of teaching history” as a means of formation of general professional competencies of bachelors of pedagogical education. *Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*, 3(88), 150–157. (In Russ.)
- Rakhmatov, D., & Nomozova, E. (2020). The use of multimedia technologies in the educational system and teaching methodology: problems and prospects. *International Journal of Discourse on Innovation. Integration and Education*, 1(2), 28–32.
- Seabra, C., & Almeida, A. (2015). Project management on Multimedia Projects: preliminary results on communication, interaction and team work dynamics. *Procedia Computer Science*, 64, 816–823. <http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2015.08.633>
- Shelkunova, T. V. (2013). Communicative (educational) environment of higher education institution as a condition for the development of students’ personal potential. *Man and language in communicative space: a collection of scientific articles*, 4(4), 327–332. (In Russ.)
- Spradling C., Strauch J., & Warner C. (2008). An Interdisciplinary Major Emphasizing Multimedia. *ACM SIGCSE Bulletin*, 40(1), 388–391. <http://dx.doi.org/10.1145/1352322.1352270>
- Uvarova, G. G. (2021). Trends of digital transformation of public administration activity. *State and Municipal Management. Scholar Notes*, 4, 60–64. (In Russ.) <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2021-1-4-60-64>
- Zhukov, A. D. (2021). Diagnostics of the formation of median skills in modern students. *Cultural and Education: Scientific Information Journal for Universities of Culture and Arts*, 1(40), 143–151. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2310-1679-2021-140-143-151>
- Zhurkin, A. A. (2013). Use of visualization technologies and polysensory representation of learning material in intelligent learning systems. *Uchenye zapiski. elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 1(3 (27)), 6–28. (In Russ.)

Об авторах:

Евгения Валериевна Косьяненко, кандидат философских наук, доцент кафедры истории и культурологии, МКИМТ, Донской государственный технический университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), carmina-ves@yandex.ru

Инна Владимировна Топчий, кандидат философских наук, доцент кафедры истории и культурологии, МКИМТ, Донской государственный технический университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), [SPIN-код](https://spina-kod.ru), innavt2009@mail.ru

Диана Владимировна Волкова, кандидат философских наук, доцент кафедры истории и культурологии, МКИМТ, Донской государственный технический университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), [SPIN-код](https://spina-kod.ru), volkovadiana@mail.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Evgenia Valerievna Kosyanenko, Cand. Sc. (Philosophy), Associate Professor, History and Cultural Studies Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., 344003, Rostov-on-Don, Russian Federation), [ORCID](#), carmina-ves@yandex.ru

Inna Vladimirovna Topchiy, Cand. Sc. (Philosophy), Associate Professor, History and Cultural Studies Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., 344003, Rostov-on-Don, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), innavt2009@mail.ru

Diana Vladimirovna Volkova, Cand. Sc. (Philosophy), Associate Professor, History and Cultural Studies Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., 344003, Rostov-on-Don, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), volkovadiana@mail.ru

Conflict of Interest Statement: the authors declare no conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 21.10.2024

Поступила после рецензирования / Revised 12.01.2025

Принята к публикации / Accepted 26.05.2025

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ CLINICAL PSYCHOLOGY



УДК 159.9

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-3-56-67>



XRQKWN

Особенности психотерапии клиентов с паническим расстройством

Елена А. Горбатова

Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

✉ el_gorbatova@mail.ru

Аннотация

Введение. Статья посвящена описанию этапов психологического сопровождения клиентов, переживающих паническое расстройство. Паническое расстройство представляет собой психоэмоциональное нарушение, характеризующееся повторяющимися паническими атаками. Это состояние ухудшает качество жизни пациента, приводя его к социальной изоляции и ограничению активности. Актуальность исследования обусловлена запросами практики, так как с каждым годом увеличивается количество людей, страдающих данным расстройством.

Цель. Выявить проблемные области психотерапии клиентов с паническим расстройством и предложить рекомендации, способные положительно повлиять на процесс работы.

Материалы и методы. В исследовании были использованы диагностические методики: скрининговый опросник для выявления панических атак и Шкала тревоги Бека. В качестве терапевтического инструментария были выбраны: методы гештальт-терапии, логотерапии, схема-терапии и телесно-ориентированной терапии.

Результаты исследования. В работе дано развернутое описание реальных случаев из практики психолога и уделено внимание технологиям работы с клиентами, которые страдают расстройством данного типа. Описаны этапы работы с паническим расстройством: информирование человека о природе панической атаки; работа с первичной травмой; создание у клиента более эффективной привычки, предотвращающей повторные приступы панической атаки; возвращение пациента к гармоничной жизни. В результате все клиенты продемонстрировали купирование приступов панической атаки и возвращение к полноценной жизни.

Обсуждение результатов. Работа с паническим расстройством включает четыре этапа, каждый из которых направлен на решение конкретных задач, и требует комплексного подхода, сочетающего когнитивные, поведенческие и глубинные методы терапии. Успех лечения зависит от готовности пациента к активному участию в процессе и от поддержки его близких. Современные терапевтические стратегии позволяют не только снизить интенсивность панических атак, но и помочь пациенту обрести контроль над своей жизнью. Алгоритм работы и представленные техники психотерапии могут быть рекомендованы для разработки индивидуальных программ реабилитации людей, переживающих паническое расстройство.

Ключевые слова: паническая атака, паническое расстройство, страх смерти, психологическая самопомощь, психотерапия

Для цитирования. Горбатова, Е. А. (2025). Особенности психотерапии клиентов с паническим расстройством. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 8(3), 56–67. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-3-56-67>

Features of Psychotherapy of Clients with Panic Disorder

Elena A. Gorbatoва 

St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg, Russian Federation

✉ el_gorbatova@mail.ru

Abstract

Introduction. This article is devoted to the description of the stages for psychological support of clients experiencing panic disorder. Panic disorder is a psychoemotional disorder characterized by recurrent panic attacks. This condition worsens the patient's quality of life, leading to social isolation and restriction of activity. The relevance of the study is due to the demands of practice, as the number of people suffering from this disorder increases each year.

Objective. Identify problematic areas for psychotherapy of clients with panic disorder and offer recommendations that can positively influence the work process.

Materials and Methods. Diagnostic techniques were used in the study: the Panic Attack Screening Questionnaire and the Beck Anxiety Scale. As therapeutic tools, methods of Gestalt therapy, logotherapy, schema therapy and body-oriented therapy were chosen.

Results. The paper gives a detailed description of real cases from the psychologist's practice and pays attention to the technologies of work with clients who suffer from this type of disorder. The stages of work with panic disorder are described: informing the person about the nature of panic attack; working with the primary trauma; creating in the client a more effective habit preventing repeated panic attacks; returning the patient to a harmonious life. As a result, all clients demonstrated resolution of panic attack attacks and a return to a fulfilling life.

Discussion. Working with panic disorder involves four stages, each of which is aimed at solving specific problems and requires a comprehensive approach that combines cognitive, behavioral, and depth therapies. The success of treatment depends on the willingness to actively participate in the process and the support of their loved ones. Modern therapeutic strategies allow not only to reduce the intensity of panic attacks, but also to help the patient gain control over his life. The algorithm of work and the psychotherapy techniques can be recommended for the development of individual rehabilitation programs for people experiencing panic disorder.

Keywords: panic attack, panic disorder, fear of death, psychological self-help, psychotherapy

For Citation. Gorbatoва, E. A. (2025). Features of psychotherapy of clients with panic disorder. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 8(3), 56–67. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-3-56-67>

Введение

Окружающий нас мир с его быстрым ритмом жизни, информационной перегрузкой, экономической и политической нестабильностью создает благоприятную почву для распространения расстройств тревожной этиологии. Влияние данных обстоятельств чувствует так или иначе каждый индивидум: у некоторых усиливается чувство неуверенности в завтрашнем дне, у других повышается уязвимость, способствуя появлению тревожности и депрессии. А в отдельных случаях тревожность достигает неконтролируемого уровня, проявляясь в виде различных физических и эмоциональных симптомов (учащенное сердцебиение, чувство удушья, головокружение, слабость, чувство страха смерти и др.). В международной классификации болезней (МКБ-10 (1998). *Паническое расстройство*. Российское общество психиатров) такое состояние называется панической атакой. Паническая атака (ПА) – внезапный эпизод сильного, неконтролируемого страха, который сопровождается целым рядом вегетативных симптомов при отсутствии соматических отклонений от нормы (МКБ-10 (1998). *Паническое расстройство*. Российское общество психиатров). Приступы обычно проявляются у людей молодого возраста и продолжаются в течение 5–20 минут. ПА приводят к «развитию психических расстройств, психосоматических заболеваний, социальных ограничений и угнетению психоэмоционального состояния» (Михальчи, 2019, с. 44).

Мы можем говорить о паническом расстройстве в том случае, когда у клиента сформирован страх ожидания новой ПА и, как следствие, охранительное поведение, то есть избегания мест и ситуаций, в которых уже возникала ПА. Паническое расстройство (ПР) – психическое расстройство, которое проявляется повторными паническими приступами, возникающими спонтанно, без связи с опасными для жизни ситуациями, сопровождающееся страхом ожидания очередного приступа (Паническое расстройство (2023) Клинические рекомендации. Москва: Общественная организация «Российское общество психиатров»). С ПА клиенты приходят к врачу, а к психологу они попадают уже с ПР, описывая следующие симптомы: стойкое нарушение качества жизни, которая сводится теперь к постоянному ожиданию нового приступа и регулярным походам к врачам. Детально и с полным погружением они описывают, как пошли к врачу, сдали все анализы, получили хорошие результаты, ненадолго обрадовались, но потом засомневались и пошли к другому врачу. Практически всегда исповедь заканчивается словами:

«Мне уже 3 (4, 5) врача сказали, что у меня все в порядке. Я правда еще к одному записался... Не знаю, зачем... А Вы точно знаете, что я здоров?» (с недоверием и надеждой).

ПР – это не болезнь, а психоэмоциональное нарушение, и до сих пор не существует однозначного представления о причинах его возникновения. Среди возможных детерминант запуска нарушения исследователи называют следующие факторы: наследственность, психологические травмы, полученные в детском возрасте, соматическое нарушение, неврологические заболевания, наличие хронического стресса или личностные особенности. Диагноз устанавливается психотерапевтом и врачами общей практики на основании:

- клинического интервью (выявление симптомов и их влияния на качество жизни);
- психиатрического и соматического обследования (важно исключить сердечно-сосудистые заболевания, тиреотоксикоз, гипогликемию, тревожные расстройства, депрессию, биполярное расстройство и т. д.);
- психометрических тестов (чаще других используют: Скрининговый опросник для выявления панических атак (PSQ) (Spitzer, 1999), Опросник выраженности психопатологической симптоматики (SCL-90-R) (МКБ-10 (1998). *Паническое расстройство*. Российское общество психиатров), Интегративный тест тревожности (ИТТ), Шкалу тревоги Бека (BAI) (Beck, 1961).

Симптомы, на которые ориентируются при постановке диагноза «Приступ панической атаки»:

- ускоренное сердцебиение, боль в области сердца;
- дрожь, озноб и повышенная потливость;
- поверхностное дыхание, ощущения удушья;
- скачок артериального давления и головокружение;
- возможны тошнота, позыв к мочеиспусканию или дефекации;
- страх смерти и чувство деперсонализации.

Приступ длится несколько минут, при этом он не обусловлен органическим расстройством или провоцирующей ситуацией.

Для постановки диагноза «Паническое расстройство» к вышеизложенным симптомам добавляются следующие:

- приступы повторяются с определенной периодичностью;
- сформирован страх повторения приступа;
- появляется избегающее поведение;
- нарушается привычный жизненный стереотип (МКБ-10 (1998). *Паническое расстройство*. Российское общество психиатров).

Целью терапии в работе с ПР является возвращение клиента к полноценной жизни через обретение им контроля над приступами паники. В связи с вышесказанным цель нашего исследования состоит в выявлении проблемных областей психотерапии клиентов с паническим расстройством и в предложении рекомендаций, способных положительно повлиять на процесс работы. Практическая значимость такого исследования заключается в возможности разработки индивидуальных программ реабилитации для людей, переживающих паническое расстройство. Результаты исследования могут быть использованы специалистами в области медицины, психологии и клинической психологии.

Материалы и методы

В статье дано развернутое описание трех реальных случаев из практики психолога. До начала терапевтической работы и по ее окончании клиентам были предложены диагностические методы: «Скрининговый опросник для выявления панических атак» (PSQ) (Spitzer, 1999); «Шкала тревоги Бека» (BAI) (Beck, 1988). Целью применения скринингового опросника PSQ было выявление симптомов панического расстройства, которое регистрируется при согласии клиента со всеми утверждениями первой части опросника и с любыми четырьмя утверждениями из второй части. Целью применения шкалы Бека BAI была оценка степени выраженности тревожного расстройства: значения от 36 до 63 баллов свидетельствуют об очень высокой тревоге.

Со всеми клиентами была проведена терапевтическая работа, которая заняла от 11 до 14 месяцев. Работа проводилась в индивидуальном порядке. При работе с первичной травмой был использован метод десенсибилизации и переработки движениями глаз (ДПДГ) (Shapiro, 2001). Для создания у клиента более эффективной привычки, предотвращающей повторные приступы панической атаки, были выбраны методы когнитивно-поведенческой терапии, направленные на коррекцию дисфункциональных убеждений (Ковпак, 2021). Для возвращения клиента к гармоничной жизни в качестве терапевтического инструментария были использованы методы гештальт-терапии, логотерапии, схема-терапии и телесно-ориентированной терапии. Результаты изменения состояния участников оценивались с помощью наблюдения, беседы и вторичного тестирования.

Результаты исследования

В исследовании приведены три случая из практики (все имена изменены).

Виктория, 51 год. Обратилась с ПР, которое проявлялась в следующих симптомах: ускоренное сердцебиение, учащенное дыхание, дрожь, озноб, ощущение удушья, полуобморочное состояние, чувство деперсонализации, страх смерти. Три года назад ПР впервые вошло в ее жизнь. После обхода всех врачей она попала к психиатру,

который объяснил ей природу ПА и выписал таблетки. *«Я решила пропить лекарства, но я с самого начала знала, что они мне не очень-то и нужны. Меня вылечило знание, что у меня нет смертельных заболеваний»*. Когда расстройство вернулось во второй раз, она обратилась к тому же психиатру, но на этот раз лекарства не помогли. Очевидно, что второй приход ПР свидетельствовал о созревшей необходимости работы с переустройством жизни.

Виктория много лет назад вышла замуж за иностранца и переехала в другую страну. По специальности работу не нашла, так как местный язык не знала, и временно устроилась упаковщицей товаров. У мужа подрастали свои дети (живущие с бывшей женой), поэтому детей пока решили не заводить, чтобы уже существующим детям не было обидно. Она переехала в дом мужа, где все было обустроено не так, как ей хотелось бы, но ей было неловко просить его не только переделать что-то «под нее», но и выделить ей угол под ее вещи и интересы. Общение с друзьями мужа не сложилось, так как все они (как и муж) были старше ее лет на 10, к тому же мешал языковой барьер. Прошло 26 лет. На момент нашей встречи Виктория работала упаковщицей, не имела детей, друзей и своей комнаты (в большом частном доме). Единственной отдушиной было общение с сестрой, живущей в России.

Очевидно, что в основе ее ПР лежали следующие психологические факторы: подавление собственных желаний, откладывание жизни на потом и склонность к социальному избеганию. Причиной, запустившей расстройство, скорее всего, стал экзистенциальный кризис. Терапия была направлена на преодоление страха перемен и стремления соответствовать ожиданиям окружающих при игнорировании собственных потребностей. Работа осуществлялась с помощью гештальт-терапии: учились осознавать телесные ощущения, выражать свои чувства и опознавать ситуации, где нарушаются личные границы. Поскольку работали мы через онлайн-контакт, телесно-ориентированная терапия была задействована в крайне малом формате. Параллельно Виктория начала экспериментировать со своей реальной жизнью, постепенно обретая над ней контроль. На местной бирже труда она нашла курсы, которые позволили ей через полгода стать менеджером, а потом и управляющим в ресторанном бизнесе. Походив по разным кружкам для взрослых, она остановилась на танцевальной студии, в которой постепенно обрела хороший круг знакомых. Свою тоску по неосуществленному материнству она заменила волонтерской практикой в детской больнице и приобретением щенка. Терапия шла на фоне приема лекарств и сопровождалась множеством откатов. Если к терапевтическим сессиям Виктория относилась с воодушевлением, то мероприятия, направленные на изменение реальной жизни, вызывали у нее стойкое сопротивление. На полную ремиссию ушло 14 месяцев.

Александр, 32 года. Обратился с симптоматикой: ускоренное сердцебиение, боль в области сердца, нехватка воздуха, парализующий страх смерти, а потом – позыв к дефекации. Приступы повторялись в течение трех месяцев 1–2 раза в неделю, а в свободное от них время он либо прислушивался к себе, либо посещал врачей. К моменту нашей встречи он догадывался, что у него ПР, но от идеи смертельного заболевания не отказался. Методами самопомощи Александр не заинтересовался, был очень настроен на внешнюю помощь. Основным рефреном было: *«Вылечите меня!»*. Очень значимой для Александра стала работа с первичной травмой. Впервые паника застигла его в парке на прогулке. Мимо проходили парни, которые разговаривали друг с другом резкими голосами. Они прошли мимо, а у него случился приступ ПА. Острая потребность сходить в туалет заставила его бежать к дому, после чего все прошло. На следующий день такой же приступ случился на работе. В процессе отработки ситуации в парке (с помощью ДПДГ), Александр вспомнил ситуацию, которая произошла с ним в том же парке, когда ему было 8 лет (два парня напали на него). После отработки ситуации приступы стали реже проявляться, но не прошли. Способствовали позитивной динамике парадоксальные предписания: каждый вечер он выходил на получасовую прогулку в «тот самый» парк.

Параллельно шла работа с включением Александра в полноценную жизнь. Год назад он женился. До 31 года жил с родителями и имел с ними очень теплый доверительный контакт. Эти отношения сложились очень рано: из-за подростковых выходок старшего брата Александр принял решение: *«Никогда не огорчать родителей»*. И ему это удавалось все эти годы. Работал Александр геологом в НИИ вместе с отцом. Профессией гордился: *«Потомственная!»*. Его девушку родители не одобрили, но на свадьбу подарили квартиру. На своей лестничной площадке. Предполагалось, что будут дружить семьями. Не получилось. Мало того, что молодая жена требовала немедленной сепарации с родителями (продать квартиру и переехать в другой конец города), она еще и настаивала на смене работы: *«На эти деньги ты не сможешь кормить семью, тебе нужен бизнес»*. Несмотря на противостояние родителей, он предпринял попытку организовать коммерческий проект, однако потерпел финансовый крах. На вопрос: *«Чего же ты сам-то хочешь?»*, отвечал твердо и решительно: *«Чтобы всем было хорошо, и никто не расстраивался»*.

Очевидно, что в основе его ПР лежали следующие психологические факторы: подавление и отрицание собственных эмоций, страх перемен, неумение отстаивать свои границы. Причиной, запустившей расстройство, скорее всего, стали хроническая усталость, жизненный кризис и личностные качества (покладистость и уступчивость). С помощью логотерапии понемногу начали переводить фокус внимания с борьбы против симптома на активное взаимодействие с ним. Александр начал сознавать, что только благодаря расстройству он впервые задумался над своими целями, ценностями и перспективами. Но позитивной динамике очень мешало поведение близкого окружения: папа в ожидании приступа не отходил от него на работе, мама – дома, а жена не только сни-

зила напор, но и начала проявлять признаки сочувствия. Через 10 месяцев работы Александр принял решение уволиться из НИИ и уехать геологом «в поля», чтобы понять: *«На что я вообще способен»*. Жена после долгих раздумий поддержала. Поддерживающая терапия продолжалась еще 3 месяца. Приступы прекратились. Работа шла без поддержки фармакотерапии.

Елена, 25 лет. В первый раз признаки ПА появились на работе, когда она не справилась с задачей и начальник ее отругал; затем ситуация обострилась ипохондрией: любое отклонение здоровья от идеальной нормы сопровождалось дрожью, испариной, ускоренным сердцебиением, ощущением нехватки воздуха и страхом смерти. Елене хватило одной встречи, чтобы понять, что она не умирает и сможет сама справляться с новыми приступами через регуляцию дыхания. Однако она решила продолжить консультации, поняв, что ПА – это надводная часть проблемы, и надо разбираться с первопричиной пугающих симптомов.

Девочка росла в семье с доминантной бабушкой-учителем и истероидной неработающей мамой. В семье очень частой темой для разговора была нехватка денег. Бабушкина строгость и мамина вторичная беспомощность заставили ее в 14 лет пойти подрабатывать и отказаться от высшего образования (хотя училась очень хорошо и мечтала стать врачом). Получила специальность медсестры. Два с половиной года назад она вышла замуж за врача, переехала к нему. Муж предложил ей уйти с работы, подтянуть свой уровень с репетиторами и поступить в мединститут. Ей это удалось, однако через год Елена взяла академический отпуск и вернулась на работу с полным осознанием своей правоты.

В процессе консультации выяснилось, что мама с самого начала не одобрила ее учебу. Аргументов было много: *«Тебе это не нужно, медсестра – прекрасная женская профессия»*, *«Тебе уже слишком много лет»*, *«Ты все равно не справишься»*, *«А кто же мне будет помогать, если мне понадобятся деньги?»*, *«Ты должна уже сейчас зарабатывать СВОИ деньги, а то, когда муж бросит, останешься ни с чем»*. Последний аргумент сыграл решающую роль в выборе Елены. Также из ее исповеди стало понятно, что замужество не изменило ее положения в первичной семье: она по-прежнему оставалась «мамой своей мамы», виделась с ней каждый день, созванивалась по 5–6 раз ежедневно, брала на себя ее заботы и в то же время безоговорочно слушалась, чтобы не вступать в конфликты. Каждый раз после разговора с бабушкой, ни разу не забывшей сказать: *«Ты отвечаешь за свою маму, она дала тебе жизнь!»*, Елена чувствовала упадок сил, подавленность и безнадежность.

Можно предположить, что в основе ее ПР лежали следующие психологические факторы: подавление собственных желаний, стремление соответствовать ожиданиям окружающих при игнорировании собственных потребностей, неумение отстаивать свои границы. Причиной, запустившей расстройство, стала необходимость сепарации и нездоровые взаимоотношения с матерью. Терапия была направлена на «развод» с первичной семьей, простраивание границ с родственниками и осознание своего места в жизни. В основу работы легли методы схема-терапии. Начальный этап психотерапии был направлен на коррекцию дисфункциональных убеждений. Елена училась заменять катастрофические мысли: *«Мама без меня не справится с жизнью»*, *«Мама и бабушка отвернутся от меня»*, *«Я не вынесу, если они будут на меня злиться»* на рациональные: *«Мои родственники будут недовольны моим выбором, и мне это будет неприятно, но терпимо»*. Параллельно Елена в реальной жизни ограничивала число звонков и походов к матери и вела структурированный дневник. Работа шла тяжело, с откатами в прошлое. Очень большую роль в преобразовании Елены сыграл ее муж, поддерживающий все ее решения.

При каждом новом шаге во взаимоотношениях с родственниками активизировались симптомы ПА, но это даже сыграло положительную роль в психотерапии. Изначально Елена отказывалась связывать в единое целое свое ПР и концентрацию на потребности в маминой похвале, а когда в ее голове это соединилось, она стала активнее участвовать в процессе. В ходе повторного проживания травматичных эпизодов, относящихся к детскому периоду, Елена начала заменять дезадаптивные паттерны на поддерживающие и формировать навыки самостоятельного принятия решений. Параллельно шла работа в рамках телесно-ориентированной терапии. Устранение мышечных блоков позволило уменьшить физические проявления ПА и сместить внимание на собственные цели.

Постепенно страх отвержения матерью трансформировался в потребность в самовыражении: Елена смогла дать отпор матери и постепенно перестроить отношения с домочадцами. К сожалению, растущая самодостаточность девушки в первую очередь обрушилась на безопасный объект, и больше всего «досталось» мужу, который все это стоически переживал. Приступы и всякое напоминание о них прекратились через полгода. Еще 5 месяцев ушло на поддерживающую терапию. Работа шла без поддержки фармакотерапии, что косвенным образом сказалось и на последующем выборе: она приняла решение не возвращаться в мединститут, а выучиться на психолога.

Результаты посттерапевтической диагностики. Все клиенты продемонстрировали купирование приступов ПА и возвращение к полноценной жизни. Количественные изменения отражены в таблицах 1 и 2.

Виктория до психотерапии набрала 4 балла по первой части методики и 8 баллов – по второй (констатировалось паническое расстройство). После прохождения психотерапии – 0 баллов и 2 балла (оставшиеся симптомы: *d* – «потливость» и *f* – «волны жара или холода» она объяснила проявлениями климакса, а не панической атаки). Можно констатировать отсутствие панического расстройства. Александр до психотерапии набрал 4 балла и 7 баллов (паническое расстройство), после прохождения психотерапии – 0 баллов (отсутствие панического рас-

стройства). Елена до психотерапии набрала 4 балла и 6 баллов (паническое расстройство); после прохождения психотерапии – 0 баллов (отсутствие панического расстройства).

Виктория до психотерапии набрала 58 баллов (высокая тревожность); после прохождения психотерапии – 17 баллов (низкая тревожность). Александр до психотерапии набрал 51 балл (высокая тревожность); после прохождения психотерапии – 9 баллов (низкая тревожность). Елена до психотерапии набрала 47 баллов (высокая тревожность); после прохождения психотерапии – 5 баллов (низкая тревожность) (таблица 2).

Качественные изменения прописаны в историях психотерапии.

Таблица 1

Результаты исследования по методике «Скрининговый опросник для выявления панических атак» до и после терапии

Исследуемые	До терапии		После терапии	
	Наличие приступов ПА	Отдельные симптомы, связанные с ПА	Наличие приступов ПА	Отдельные симптомы, связанные с ПА
Виктория	4	8	0	2
Александр	4	7	0	0
Елена	4	6	0	0

Таблица 2

Результаты исследования по методике «Шкала тревоги Бека» до и после терапии

Исследуемые	До терапии	После терапии
Виктория	58	17
Александр	51	9
Елена	47	5

Обсуждение и заключение

В работе с клиентами, страдающими ПР, можно выделить четыре этапа:

- информирование человека о природе ПА и обучение его методам самопомощи;
- работа с первичной травмой клиента;
- создание у клиента более эффективной привычки, предотвращающей повторные приступы ПА;
- включение клиента в полноценную жизнь.

Информирование человека о природе панических атак и обучение его методам самопомощи. Клиенту с ПР необходимо детально донести, какой физиологический процесс лежит в основе панической атаки, так как данная информация:

- отчетливо показывает, что жизни человека ничего не угрожает;
- содействует передаче ответственности за исход терапии клиенту;
- удовлетворяет потребность человека с подобным недугом контролировать процесс выздоровления.

Объяснение может выглядеть следующим образом:

ПА – это естественная защитная реакция организма, возникающая из-за ошибочной оценки угрозы. Если мозг интерпретирует ситуацию как опасную, активируется миндалевидное тело. Оно стимулирует выброс адреналина и кортизола, которые мобилизуют организм, подготавливая его к действиям в критической ситуации. Вегетативная нервная система, регулирующая дыхание, сердцебиение и пищеварение, переходит в режим «боевой готовности», что приводит к гипервентиляции, спазмам сосудов и нарушению работы ЖКТ. Пугающие симптомы свидетельствуют не о физическом заболевании, а о временном сбое в работе вегетативной нервной системы. Патология ПА заключается только в том, что страх возникает из-за мнимой угрозы.

Ключевую роль в снижении частоты и тяжести приступов ПА играют методы самопомощи. Рассмотрим те стратегии, которые основаны на доказательных практиках и физиологических механизмах.

1. Регуляция образа жизни, куда входят:

- регулярный сон (недосып повышает чувствительность к стрессу);
- щадящая диета (снижает мышечное напряжение);
- физическая активность, контрастный душ (помогают «сжечь» избыток адреналина и снижают общий стресс).

2. Психологическая адаптация к нарушению:

- отказ от роли жертвы (избегание поиска внешней поддержки, которая может закрепить дисфункциональные паттерны поведения);

- принятие заботы о других (фокус на помощи близким или уходе за питомцем для переключения с внутренних переживаний).

3. Дыхательные техники, позволяющие снизить частоту сердечных сокращений и нивелировать симптомы гипервентиляции:

- диафрагмальное дыхание (медленные вдохи через нос с вовлечением диафрагмы и удлиненные выдохи);
- ритмичное дыхание (синхронизация вдоха и выдоха с тактовым счетом для стабилизации ритма);
- синхронизация дыхания с пульсом (вдох на 4–6 ударов сердца, выдох – на следующие 4–6 ударов);
- «Дыхание в пакет» (дыхание в бумажный пакет или в собственные ладони по схеме «медленный вдох – медленный выдох»).

4. Стимуляция парасимпатических рефлексов, позволяющая снизить метаболическую активность:

- «Рефлекс Ашнера» (давление на глазные яблоки в течение 15–20 секунд замедляют сердцебиение);
- «Рефлекс ныряющей собаки» (погружение лица в ледяную воду на 10–15 секунд снижает метаболическую активность).

5. Техники переключения внимания

- методы заземления (фокусировка на текущих ощущениях («5–4–3–2–1»: назвать 5 предметов, 4 звука и т. д.) для прерывания катастрофических мыслей);

- создание синквейна (структурированного пятистрочного стихотворения, помогающего вербализовать эмоции и переключить фокус внимания).

6. Релаксационные практики:

- нервно-мышечная релаксация (последовательное напряжение и расслабление мышц, приводящее к эмоциональному успокоению за счет снижения уровня кортизола);
- идеомоторная тренировка (мысленное воспроизведение напряжения и расслабления мышц через визуализацию).

Для определенного процента клиентов работа с психологом может успешно завершиться на данном пункте: знание механизмов наступления и способов купирования приступов ПА позволяет ей не разрастись в ПР.

Работа с первичной травмой клиента. Первичная травма представляет собой исходное травматическое событие, которое запускает ПР. Непроработанная травма фиксируется в памяти как незавершенное действие, поддерживая цикл тревоги и избегания. Работа с первичной травмой направлена на её переработку и интеграцию в жизненный опыт клиента, что позволяет снизить интенсивность симптомов и предотвратить их повторение.

Современные подходы к переработке первичной травмы включают в себя достаточное количество эффективных техник, среди которых можно выделить следующие:

1. Систематическая десенсибилизация (постепенное «приручение» страхов). Сначала пациент осваивает глубокую релаксацию, а затем сталкивается с воображаемыми ситуациями из личной «лестницы тревог» – от едва заметной до максимально пугающей. Каждый шаг закрепляется расслаблением (Маштаков, 2022).

2. Метод десенсибилизации и переработки движениями глаз (ДПДГ). Клиент фокусируется на травмирующем образе, одновременно выполняя горизонтальные движения глазами под руководством терапевта. После снижения тревоги до приемлемого уровня клиент «включает» позитивные установки, которые закрепляются через те же движения глаз.

Данные методы позволяют не только купировать симптомы, но и обеспечивают долгосрочные изменения, трансформируя травматический опыт в ресурс для личностного роста.

Создание у клиента более эффективной привычки, предотвращающей повторные приступы панической атаки. Изначально ПА может провоцироваться реальными угрозами, но со временем закрепляется в безопасных условиях через механизмы классического обусловливания. Избегание триггерных ситуаций поддерживает цикл тревоги, а гиперболизация ощущений («Я умру!») провоцирует самозапуск приступов через негативные автоматические мысли (Картазаева, 2024). На данном этапе психотерапии необходимо создать у клиента более эффективную привычку, предотвращающую повторные приступы панической атаки. Наибольшую эффективность в данной задаче показали техники когнитивно-поведенческой терапии:

1. Когнитивная реструктуризация. Она направлена на коррекцию дисфункциональных убеждений. Пациент обучается заменять катастрофические мысли на рациональные. Акцент в работе делается на коррекции таких дисфункциональных схем мышления, как «перфекционизм», и «катастрофизация» (Ковпак, 2021).

2. Переформулирование негативных нарративов в третьем лице (клиент описывает симптомы в третьем лице: «Он чувствует тревогу, но это пройдет», что позволяет снизить его эмоциональную вовлеченность (Kross, 2014).

3. Парадоксальные предписания (клиент строит иерархию тревожащих ситуаций и затем дозированно погружается в них, сознательно пытаясь вызвать панику, что позволяет разрушить цикл избегания (Козлов, 2019; Thompson, 2023).

4. Ведение структурированного дневника, что помогает клиенту сместить фокус внимания с эмоций на анализ и снизить тревогу.

Ключевым элементом данных упражнений является «проживание» страха с последующим когнитивным переосмыслением смысла симптомов.

Включение клиента в полноценную жизнь. Предыдущие этапы психотерапии имели мишенью купирование симптомов ПА, и иногда этого вполне достаточно для возвращения высокого качества жизни. Например, у человека, живущего наполненной и одобряемой им самой жизнью, резкий скачок давления с последующим проявлением вегетативной системы мог запустить страх повторения приступа, а создание у него более эффективной привычки может позволить ему вернуться к нормальной жизни. Однако, если ПР приходит «на хорошо удобренную почву», клиент с данной проблемой явно нуждается в глубинной проработке внутренних конфликтов.

Чаще всего в основе ПР лежат следующие психологические факторы:

- откладывание жизни на потом, страх перемен;
- подавление собственных желаний, стремление соответствовать ожиданиям окружающих при игнорировании собственных потребностей;
- неумение отстаивать свои границы;
- подавление и отрицание собственных эмоций;
- склонность к перфекционизму, страх ошибки;
- склонность к социальному избеганию (Кульшарипова, 2022).

Среди возможных детерминант запуска нарушения исследователи называют следующие факторы:

- наследственность (Голобокова, 2023);
- психологические травмы, полученные в детском возрасте (Липовая, 2017; Смолина, 2021);
- соматическое нарушение (болезни, при которых нарушается кислородное снабжение, и происходят спазмы сосудов: вегетососудистая дистония, остеохондроз, атеросклероз, бронхиальная астма) (Ермошин, 2017);
- неврологические заболевания (Курпатов, 2019; Лутова, 2023);
- наличие хронического стресса или неблагоприятного жизненного эпизода (потеря близких, необходимость сепарации, смена работы или места жительства, нездоровые взаимоотношения с партнером) (Мурзаева, 2015; Сиволап, 2017);
- личностные особенности (демонстративность, ипохондричность, тревожная мнительность, нестрессоустойчивость и непереносимость неопределенности) (Гурбанова, 2021; Яцук, 2019).

- экзистенциальный кризис.

Также, при работе с таким клиентом надо помнить, что ПА – это не только тяжелые переживания, но и, зачастую, единственный для него способ адаптации к среде. ПА позволяет клиенту пожалеть себя, меньше от себя требовать, «временно» ничего не менять без чувства вины, дает возможность эмоционально самовыразиться и заставить других прислушаться к себе.

Среди современных терапевтических подходов, направленных на проработку глубинных первопричин расстройства, можно выделить следующие:

1. Гештальт-терапия. Подход фокусируется на осознании себя в моменте, работе с незавершенными гештальтами и развитии контакта с собственными эмоциями. Через анализ ситуаций, провоцирующих ПА, клиент учится распознавать свои эмоции, телесные реакции и убеждения (Коваленко, 2018). Методы гештальт-терапии в коррекции ПР:

- осознание в моменте (гештальт-терапия помогает клиенту вернуть связь с реальностью через концентрацию на телесных ощущениях и дыхании);
- завершение гештальта (через диалог с внутренними «Я» клиент завершает неразрешенные ситуации, освобождаясь от хронического напряжения);
- работа с подавленными эмоциями (в безопасной терапевтической среде клиент экспериментирует с выражением этих чувств);
- прояснение границ (терапевт помогает выявить ситуации, где нарушаются личные границы, и научиться говорить «нет»).

2. Схема-терапия. Согласно концепции Янга, в детстве, вследствие неудовлетворения базовых эмоциональных потребностей, формируются ранние дезадаптивные схемы, которые закрепляются в виде устойчивых убеждений о себе, мире и других. В контексте ПР ключевыми являются схемы группы «уязвимости», «негативизма» и «нарушенной автономии», связанные с ожиданием катастрофы и убежденностью в невозможности совладания с угрозами. Такие схемы часто формируются в семьях с гиперопекающими или тревожными родителями, которые транслируют установки о непреодолимой опасности внешнего мира (Bach, 2018). Методы схема-терапии в коррекции ПР:

- когнитивная реструктуризация, где клиент обучается распознавать автоматические мысли и связывать их с детским опытом, что снижает эмоциональную заряженность убеждений;
- экспериментальные и поведенческие техники, предполагающие упражнения на спонтанность: клиент постепенно включается в ситуации, где допустимо проявление чувств;
- развитие здорового взрослого режима, предполагающее формирование навыков самостоятельного принятия решений.
- эмоциональная коррекция, помогающая пережить травматичные эпизоды детства, заменяя дезадаптивные эмоциональные паттерны поддерживающими.

3. Телесно-ориентированная терапия. Телесные методы обходят рациональные защиты, выявляя глубинные причины расстройства. Устранение мышечных блоков уменьшает физические проявления тревоги, делая ПА менее интенсивными, а интеграция тела и психики помогает пациенту перестать воспринимать себя как «жертву симптомов», обретая контроль над своей жизнью. Методы телесно ориентированной терапии в коррекции ПР:

- дыхательные практики (техники диафрагмального дыхания или замедленного выдоха помогают восстановить ритм сердца, снизить уровень адреналина и вернуть контроль над телом);
- соматический массаж (хроническое напряжение в мышцах может быть физическим воплощением подавленных эмоций, а массаж этих зон помогает уменьшить гипертонус и создать ощущение «безопасности» в теле);
- работа с мышечным панцирем (упражнения, направленные на расслабление зон хронических зажимов, позволяют высвободить эмоции, «запертые» в теле) (Леви, 2019).

4. Логотерапия. Данный подход фокусируется не на устранении симптома, а на переориентации клиента к осмысленной деятельности. По мнению В. Франкла, ПА часто возникают из-за утраты жизненных ориентиров. Переход от страха к смыслу позволяет трансформировать тревогу в ресурс для личностного роста (Frankl, 1998). Методы логотерапии в коррекции ПР:

- парадоксальная интенция предполагает сознательное «принятие» страха через инверсию поведенческих реакций, что переводит фокус с борьбы против симптома на активное взаимодействие с ним;
- смещение внимания с симптома на осмысленные цели (клиенту предлагается вовлекаться в деятельность, которая придаст жизни ценность, создавая альтернативу невротической сосредоточенности на тревоге).

При выборе стратегии терапевт должен ориентироваться на уникальность конкретного клиента. Комбинированный подход, учитывающий индивидуальные особенности и глубинные причины расстройства, открывает путь к устойчивой ремиссии и повышению качества жизни. Временные рамки терапии ПР варьируются от трех месяцев до трех лет.

Заключение. Целью данного исследования было выявление проблемных областей психотерапии клиентов с паническим расстройством и предложение рекомендаций, способных положительно повлиять на процесс работы. Исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Паническое расстройство – это не болезнь, а психоэмоциональное нарушение. Целью терапии в работе с ПР является возвращение клиента к полноценной жизни через обретение им контроля над приступами паники. Временные рамки терапии ПР варьируются от трех месяцев до трех лет.

2. В работе с клиентами, страдающими ПР, можно выделить четыре этапа:

- информирование человека о природе панических атак и обучение его методам самопомощи;
- работа с первичной травмой клиента;
- создание у клиента более эффективной привычки, предотвращающей повторные приступы панической атаки;
- включение клиента в полноценную жизнь.

3. Знание механизмов наступления и способов купирования приступов панической атаки позволяет ей не разрастись в паническое расстройство.

4. Чаще всего в основе ПР лежат следующие психологические факторы: откладывание жизни «на потом», страх перемен; подавление собственных желаний; неумение отстаивать свои границы; подавление и отрицание собственных эмоций; склонность к перфекционизму; неспособность устанавливать близкие межличностные отношения.

5. Работа с ПР требует комплексного подхода, объединяющего когнитивные, поведенческие и экспозиционные методы, а ключевыми элементами психотерапии остаются конфронтация с триггером и проработка глубинных первопричин расстройства.

6. При работе с клиентом, страдающим ПР, не следует забывать и о его близком окружении. Исследования показывают, что гиперопека, включая полное освобождение от бытовых обязанностей и изоляцию от стрессовых ситуаций, может усугубить симптоматику. Более того, подобная стратегия способствует формированию вторичных выгод от ПР. Эффективные отношения предполагают баланс между эмпатией и поощрением самостоятельности.

7. Современные научные исследования показывают высокую эффективность сочетанного применения фармакотерапии и психотерапии, но в отдельных ситуациях можно ориентироваться только на психотерапию. При принятии данного решения на практике психотерапевт должен учесть и специфику психотравмы, и психологические особенности клиента, и его желание.

Список литературы

Голобокова, О. В., и Дворядкина, Н. Ю. (2023). К вопросу о механизмах возникновения и клинических проявлениях панических атак у взрослого населения. *Инновации в науке, образовании и бизнесе, 2023: материалы всероссийской научно-методической конференции «инновации в науке, образовании и бизнесе»*, 1–4.

Гурбанова, У. С. (2021). Панические атаки: психолого-педагогическая картина и динамика состояния. В А. А. Сукиасян (Ред.) Проблемы и тенденции научных преобразований в условиях. *Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции* (С. 121–123). Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований».

- Ермошин, А. Ф. (2017). *Загадочный синдром. Панические атаки и как их лечить*. Институт консультирования и системных решений.
- Картазаева, Н. С. (2024). Индивидуализированные стратегии в когнитивно-поведенческой терапии панических атак: обзор и обсуждение. *Психиатрия, психотерапия и клиническая психология*, 15(1), 98–106. <https://doi.org/10.34883/PI.2024.15.1.011>
- Коваленко, Д. С. (2018). Специфика понимания панических атак в гештальт терапии. *Психология и педагогика в Крыму: пути развития*, 2, 23–28.
- Ковпак, Д. В. (2021). Паника и паническое расстройство: методы диагностики и терапии. *Ученые записки Института психологии РАН*, 1(1), 51–63.
- Козлов, В. В., и Власов, Н. А. (2019). Модели краткосрочной психотерапии панического расстройства. *Вестник ЯрГУ*, 2(48), 82–88. <http://dx.doi.org/10.18255/1996-5648-2019-2-82-88>
- Кульшарипова, А., Куатбеков, А., и Тапалова, О. Б. (2022). Особенности проявления панических состояний у студентов. *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*, 73(4). <https://doi.org/10.51889/4682.2022.77.12.024>
- Курпатов, А. В. (2019). *Как победить панические атаки, ВСД и невроз*. Издательство АСТ.
- Леви, Т. С. (2019). Телесно-ориентированная психотерапия: специфика, возможности, механизмы воздействия. *Научные труды Московского гуманитарного университета*, 3, 15–22. <http://dx.doi.org/10.17805/trudy.2019.3.2>
- Липовая, О. А., и Соколовский Г. В. (2017). Психологические особенности панических атак. *Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова*, 1, 57–60.
- Лутова, В. Ю. (2023). Феномен панической атаки, как особый вид тревожного состояния. В *Инновационные научные исследования 2023: педагогика и психология. Сборник материалов XXIV международной очно-заочной научно-практической конференции* (С. 17–21). Научно-издательский центр «Империя».
- Маштаков, В. А., Удавцова, Е. Ю., Маторина, О. С., Стрельцов, О. В., и Меретукова, О. Г. (2022). Возможности применения метода систематической десенсибилизации в процессе психологического сопровождения сотрудников МЧС России. В Р. Е. Булат (Ред.) *Психолого-педагогические аспекты подготовки кадров к профессиональной деятельности в экстремальных условиях. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции* (С. 229–234). Общество с ограниченной ответственностью «НПО ПБ АС», Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий.
- Михальчи, Е. В. (2019). Методы психологической самопомощи пациентов с паническими атаками. *РЕМ: Psychology. Educology. Medicine*, 4, 43–57.
- Мурзаева, Т. А., и Абдурахманова, А. Р. (2015). Основные причины возникновения панических атак и панического расстройства: систематический обзор. *MEDICUS*, 7(61) 54–58.
- Сиволап, Ю. П. (2017). Паническое расстройство: клинические феномены и возможности терапии. *Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*, 117(4), 112–121. <https://doi.org/10.17116/jnevro20171174112-116>
- Смолина, О. А. (2021). Паническая атака: социальные причины возникновения и интегративный подход в психотерапии. *Антология российской психотерапии и психологии*, 9, 133–138.
- Яцук, А. О. (2019). Исследование взаимосвязи панических атак с психологическими особенностями личности. В *Современные инновации в экономике, технике и обществе. Сборник материалов II Ежегодной научной конференции магистрантов Технологического университета* (С. 304–310). Общество с ограниченной ответственностью «Научный консультант».
- Bach, B., Lockwood, G., & Young, J. E. (2018). A new look at the schema therapy model: organization and role of early maladaptive schemas. *Cognitive behaviour therapy*, 47(4), 328–349. <https://doi.org/10.1080/16506073.2017.1410566>
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *Journal of consulting and clinical psychology*, 56(6), 893–897. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.56.6.893>
- Frankl, V. E. (1998). Logotherapie und Existenzanalyse: Texte aus sechs Jahrzehnten. Psychologie Verlags Union.
- Kross, E., Bruehlman-Senecal, E., Park, J., Burson, A., Dougherty, A., Shablack, H., Bremner, R., Moser, J., & Ayduk, O. (2014). Self-talk as a regulatory mechanism: how you do it matters. *Journal of personality and social psychology*, 106(2), 304–324. <https://doi.org/10.1037/a0035173>
- Shapiro, F. (2001). *Eye movement desensitization and reprocessing: Basic principles, protocols and procedures* (2nd ed.). Guilford Press.
- Spitzer, R. L., Kroenke, K., & Williams, J. B. (1999). Validation and utility of a self-report version of prime-md: the PHQ primary care study. Primary care evaluation of mental disorders. Patient health questionnaire. *JAMA*, 282(18), 1737–1744. <https://doi.org/10.1001/jama.282.18.1737>
- Thompson, B. L., Pilecki, B. C., & Chan, J. C. (2023). *ACT-informed exposure for anxiety: creating effective, innovative, and values-based exposures using acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.

References

- Bach, B., Lockwood, G., & Young, J. E. (2018). A new look at the schema therapy model: organization and role of early maladaptive schemas. *Cognitive behaviour therapy*, 47(4), 328–349. <https://doi.org/10.1080/16506073.2017.1410566>
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *Journal of consulting and clinical psychology*, 56(6), 893–897. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.56.6.893>
- Frankl, V. E. (1998). *Logotherapie und Existenzanalyse: Texte aus sechs Jahrzehnten*. Psychologie Verlags Union.
- Golobokova, O. V., & Dvoryakina, N. Y. (2023). To the question of mechanisms of occurrence and clinical manifestations of panic attacks in adults. *Innovations in science, education and business, 2023: materials of the All-Russian scientific and methodological conference “innovations in science, education and business”*, 1–4.
- Gurbanova, U. S. (2021). Panic attacks: psychological and pedagogical picture and dynamics of the condition. In A. A. Sukiasyan (Ed.) *Problems and trends of scientific transformations in conditions. Collection of articles on the results of the International Scientific and Practical Conference* (P. 121–123). Limited Liability Company “Agency for International Studies”. (In Russ.)
- Kartazaeva, N. S. (2024). Individualized strategies in cognitive-behavioral therapy for panic attacks: review and discussion. *Psychiatry, Psychotherapy and Clinical Psychology*, 15(1), 98–106. (In Russ) <https://doi.org/10.34883/PI.2024.15.1.011>
- Kovalenko, D. S. (2018). Specificity of understanding panic attacks in gestalt therapy. *Psychology and pedagogy in Crimea: ways of development*, 2, 23–28. (In Russ.)
- Kovpak, D. V. (2021). Panic and panic disorder: methods of diagnosis and therapy. *Scientific Notes of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences*, 1(1), 51–63. (In Russ)
- Kozlov, V. V., & Vlasov, N. A. (2019). Models of short-term psychotherapy for panic disorder. *Vestnik YarGU*, 2(48), 82–88. (In Russ) <http://dx.doi.org/10.18255/1996-5648-2019-2-82-88>
- Kulsharipova, A., Kuatbekov, A., & Tapalova, O. B. (2022). Features of the manifestation of panic states in students. *Bulletin of Abai KazNPU. Series: Psychology*, 73(4). (In Russ) <https://doi.org/10.51889/4682.2022.77.12.024>
- Kurpatov, A. V. (2019). *How to defeat panic attacks, VSD and neurosis*. AST Publisher. (In Russ.)
- Kross, E., Bruehlman-Senecal, E., Park, J., Burson, A., Dougherty, A., Shablack, H., Bremner, R., Moser, J., & Ayduk, O. (2014). Self-talk as a regulatory mechanism: how you do it matters. *Journal of personality and social psychology*, 106(2), 304–324. <https://doi.org/10.1037/a0035173>
- Levy, T. S. (2019). Body-Oriented Psychotherapy: Specifics, Possibilities, Mechanisms of Influence. *Scientific Proceedings of the Moscow University for the Humanities*, 3, 15–22. (In Russ) <http://dx.doi.org/10.17805/trudy.2019.3.2>
- Lipovaya, O. A., & Sokolovsky, G. V. (2017). Psychological features of panic attacks. *Bulletin of the A. P. Chekhov Taganrog Institute*, 1, 57–60. (In Russ.)
- Lutova, V. Y. (2023). The phenomenon of panic attack as a special type of anxiety state. In *Innovative scientific research 2023: pedagogy and psychology. Collection of materials of XXIV international full-time scientific-practical conference* (P. 17–21). Scientific and Publishing Center “Empire”. (In Russ.)
- Mashtakov, V. A., Udavtsova, E. Y., Matorina, O. S., Streltsov, O. V., & Meretukova, O. G. (2022). Possibilities of applying the method of systematic desensitization in the process of psychological support of Russian EMERCOM employees. In R. E. Bulat (Ed.) *Psychological and pedagogical aspects of personnel training for professional activity in extreme conditions. Collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference* (P. 229–234). Limited Liability Company “NPO PB AS”, St. Petersburg University of the State Fire Fighting Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters. (In Russ)
- Mikhalchi, E. V. (2019). Methods of psychological self-help for patients with panic attacks. *PEM: Psychology. Educology. Medicine*, 4, 43–57. (In Russ.)
- Murzaeva, T. A., & Abdurakhmanova, A. R. (2015). The main causes of panic attacks and panic disorder: a systematic review. *MEDICUS*, 7(61) 54–58. (In Russ.)
- Shapiro, F. (2001). *Eye movement desensitization and reprocessing: Basic principles, protocols and procedures* (2nd ed.). Guilford Press.
- Spitzer, R. L., Kroenke, K., & Williams, J. B. (1999). Validation and utility of a self-report version of prime-md: the PHQ primary care study. Primary care evaluation of mental disorders. Patient health questionnaire. *JAMA*, 282(18), 1737–1744. <https://doi.org/10.1001/jama.282.18.1737>
- Sivolap, Y. P. (2017). Panic disorder: clinical phenomena and treatment options. *Journal of neurology and psychiatry named after. S. S. Korsakov*, 117(4), 112–121. (In Russ) <https://doi.org/10.17116/jnevro20171174112-116>
- Smolina, O. A. (2021). Panic attack: social causes of occurrence and integrative approach in psychotherapy. *Anthology of Russian psychotherapy and psychology*, 9, 133–138. (In Russ.)
- Thompson, B. L., Pilecki, B. C., & Chan, J. C. (2023). *ACT-informed exposure for anxiety: creating effective, innovative, and values-based exposures using acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.

Yatsuk, A. O. (2019). The study of the relationship between panic attacks and psychological features of personality. In *Modern innovations in economy, technology and society. Collection of materials of the II Annual scientific conference of graduate students of the University of Technology* (P. 304–310). Limited liability company “Scientific consultant”. (In Russ.)

Yermoshin, A. F. (2017). *Mysterious syndrome. Panic attacks and how to treat them*. Institute of counseling and system solutions. (In Russ.)

Об авторе:

Елена Александровна Горбатова, кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной социальной психологии, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы (Российская Федерация, 199178, г. Санкт-Петербург, 12-я линия Васильевского острова, 13, лит. А), [ORCID](#), [SPIN-код](#), el_gorbatova@mail.ru

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Elena Aleksandrovna Gorbato*va*, Cand. Sc. (Psychology), Associate Professor, Applied Social Psychology Department, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work (13, lit. A, 12th line of Vasilievsky Island, 199178, St. Petersburg, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), el_gorbatova@mail.ru

Conflict of Interest Statement: the author declares no conflict of interest.

The author has read and approved the final version of manuscript.

Поступила в редакцию / Received 16.03.2025

Поступила после рецензирования / Revised 19.06.2025

Принята к публикации / Accepted 19.06.2025