

SciPress.ru



Научно-издательский центр
ОТКРЫТОЕ ЗНАНИЕ
РИНЦ УДК ББК ГОСТ ISBN ISSN DOI SCOPUS COPYRIGHT

**Международный
научно-практический журнал**

МИР ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

№08 (121) Июль 2026

ISSN 2712-7796



9 772712 779000 >

www.scipress.ru/pedagogy

УДК 37+159.9
ББК 74+88
М 63

Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал.
Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2026. №08 (121).
397 с.



В международный научно-практический журнал «Мир педагогики и психологии» включены статьи по всем направлениям педагогической и психологической наук научных сотрудников России и зарубежных стран. Журнал предназначен для научных и педагогических работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все статьи, включенные в сборник, прошли научное рецензирование и представлены в авторской редакции. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов.

Информация об опубликованных статьях предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования – РИНЦ по договору № 358-05/2015.

Электронная версия номера находится в свободном доступе на сайте журнала <http://scipress.ru/pedagogy/>

Данный сборник распространяется по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0).

УДК 37+159.9
ББК 74+88



© Научно-издательский центр
«Открытое знание», 2026
© Коллектив авторов, 2026

Главный редактор:

Плесканюк Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н.Новгород, РФ.

Редакционный совет:

Ежкова Нина Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, эксперт по аттестации педагогических работников государственных профессиональных организаций Тульской области, г. Тула, РФ

Кузава Ирина Борисовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки, г.Луцк, Украина.

Николаенко Сергей Владимирович – доктор педагогических наук, декан филологического факультета Витебского государственного университета им. П.М. Машерова, Республика Беларусь

Састамойнен Тамара Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания, Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, РФ

Сметанина Ольга Михайловна – доктор культурологии, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и профессионального лингвообразования Нижегородского института управления, филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Н. Новгород, РФ

Фирсова Анна Михайловна – доктор педагогических наук, кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры словесности и культурологии, Нижегородский институт развития образования, лауреат премии правительства Российской Федерации в области образования, г. Н. Новгород, РФ

Шамов Александр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н. Новгород, РФ

Редакционная коллегия:

Анисимова Людмила Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

Бойцова Инта Валентиновна – кандидат педагогических наук, магистр МВА, преподаватель отделения среднего профессионального образования Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Н. Новгород

Винарчик Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры Психология личности и специальная педагогика, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, РФ

Капустина Валерия Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры Психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, г. Новосибирск, РФ

Кондрашкина Антонина Александровна – кандидат педагогических наук, завкафедрой культурологии ФАиД, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, г. Н. Новгород, РФ

Малушко Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, зам.директора института филологии и МКК по информатизации, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, РФ

Новоградская-Морская Нинель Антоновна – кандидат педагогических наук, доцент, Донецкая академия управления и государственной службы при главе Донецкой Народной Республики, г. Донецк, Донецкая Народная Республика

Пирожкова Алёна Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранной филологии и методики преподавания, Институт филологии, истории и искусств Гуманитарно-педагогической академии, Крымский Федеральный университет им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, РФ

Стафеева Анастасия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н. Новгород, РФ

Ухина Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, РФ

Шалагинова Ксения Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, педагог-психолог Центра образования № 4, г. Тула, РФ

Материалы печатаются с оригиналов, поданных в оргкомитет, ответственность за достоверность информации несут авторы статей

ОГЛАВЛЕНИЕ

Общая педагогика, история педагогики и образования	7
Данько Ю.В. Становление подготовки преподавателей иностранных языков в Севастополе.....	7
Цзинь Синьюань Патриотическое воспитание школьников в современном Китае посредством пения	16
Лю Фада Педагогические условия воспитания уважения к национальным музыкальным традициям у школьников в Китае и России	22
Троценко А.А., Минчёнок Е.Е. Повышение уровня знаний у обучающихся 10-х классов об опасности психоактивных веществ	27
Шайнурова М.Д., Петрова С.С. Игры на сплочение коллектива в первом классе: первые шаги к формированию дружного класса	35
Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)	43
Бардина Е.В., Бронникова Т.И. Экосистемная парадигма в предпрофессиональном образовании: от концепции к внедрению в общеобразовательные учреждения	43
Букина Н.Н., Иващенко А.С. О роли образовательной организации в процессе патриотического воспитания будущих юристов.....	53
Бурганова И.Н. Оптимальная модель преподавания политологии в педагогическом вузе: проблемы и решение	60
Корсунова В.А., Ромащенко А.Р. Математические соревнования как одна из форм внеклассной работы по математике в начальной школе	65
Ромащенко. А.Р., Корсунова В.А. Практико-ориентированное обучение школьников на уроках математики с помощью кейс-метода и 3D-моделирования	82
Рэм П.А., Сергеев Н.К. Возможности досуговой деятельности младших подростков как средства развития учителем их коммуникативной компетентности	91
Тагиров М.Р. Специфика мотивации студентов заочной формы обучения СПО к изучению английского языка	103
Шуленин А.В. 3D-моделирование как педагогическое средство: обзор отечественного и зарубежного опыта.....	112
Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия).....	123
Белозерова И.А., Белозерова Е.Е. Формирование инклюзивной культуры в среднем профессиональном образовании	123
Михайлова Д.Ю. Организационные аспекты применения цифровых технологий в работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ..	133
Шубина Д. В. Дизонтогенетические проявления в формировании речи детей раннего возраста	141

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры148

Бочкова Ю.Р., Котова Н.В. Организационно-методические условия проведения занятий пилатесом с девушками в возрасте 18-21 года на базе специализированной студии.....	148
Васюк В.А., Троценко А.А. Повышение эффективности выполнения поворота со спины на брасс в комплексном плавании у пловцов 14-15 лет	161
Маганова М.А., Макаренко Е.Н. Влияние анатомических особенностей на выбор техники выполнения приседаний в пауэрлифтинге.....	168
Макеева А.Р. Развитие профессиональных компетенций в области адаптивной физической культуры через участие в чемпионате "Абилимпикс": анализ результатов и педагогический потенциал	178
Тоноян Х. А., Лахтин А.Ю., Морева В. А. Комбинированные и комплексные упражнения на практических занятиях по физической культуре для студентов вузов.....	184

Теория и методика профессионального образования195

Григорьев О. В., Краморенко М.И. Роль дисциплины «социология» в формировании социальной ответственности курсантов военных вузов Росгвардии.....	195
Двоерядкина Н.Н. Педагогический эксперимент при анализе различных способов организации обучения математике иностранных студентов.....	217
Новокрещенных Е.А. Территориальные методические объединения как ресурс развития цифровой грамотности педагогов	223
Столярова Н.Б. Цифровая трансформация коммуникативной компетенции педагога: вызовы и стратегии адаптации в условиях гибридного обучения	230

Общая психология, психология личности, история психологии239

Асафьева Н.В., Хуснутдинова Р.В. Проблема изучения самодистанцирования как предиктора социальной тревожности у студентов высших учебных заведений с выраженной миопией	239
Бессонова Т.И. Шишкина Т.В. К проблеме исследования особенностей проявления патриотизма как базового свойства личности у студентов технических и педагогических специальностей	246
Булгакова А.В. Теоретический обзор проблемы психологических последствий негативного влияния стресса.....	259
Емельяненко Б.О. Развитие представлений об «истинном Я» в психологии: от сущности к функции	273
Щербакова И.М. Когнитивно-эмоциональная интеграция в нейроинжиниринге когнитивной архитектуры: теоретическая модель структурного параметра зрелой архитектуры мышления	284
Щербакова И.М. Нейропсихологические механизмы перестройки когнитивной архитектуры мышления: теоретическая модель направленной когнитивной трансформации.....	300

Медицинская психология.....	320
Дмитриенко С.О., Политика О.И. «Невидимые дети» созависимых матерей: разбор клинического случая.....	320
Социальная психология	331
Васильева Н.В. Типы семейного воспитания и их влияние на социальную адаптацию и социализацию младших школьников в современном российском обществе.....	331
Педагогическая психология	339
Матвеева А. И. Психологическая уязвимость подростков в образовательной среде: возрастнo-дифференцированная концептуальная карта факторов риска и защиты.....	339
Коррекционная психология	359
Ежакова Н.И. Формирование коммуникативных компетенций у обучающихся с особыми образовательными потребностями.....	359
Ковригина Л.В., Першина А.В. Результаты диагностического исследования фонематических процессов у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	367
Крылова Е.В., Марчук Н.И. Теоретический анализ проблемы стёртой псевдобульбарной дизартрии у детей дошкольного возраста	375
Тарахов Н.Ю. Изучение синдрома дефицита внимания и гиперактивности во взрослом возрасте в зарубежной психологии: скрытые трудности и пути преодоления	382
Фоменко Т.В. Арт-терапия как метод саморегуляции у взрослых с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.....	390

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Дата публикации 31.08.2026

УДК 37.08

Данько Ю.В. Становление подготовки преподавателей иностранных языков в Севастополе

Данько Юрий Владимирович

преподаватель иностранного языка

Севастопольский архитектурно-строительный техникум, РФ, г. Севастополь

bonifacius-zs@yandex.ru

Development of Foreign Language Teacher Training in Sevastopol

Danko Yuri Vladimirovich

Foreign Language Teacher Sevastopol College of Architecture and Civil Engineering

Russia, Sevastopol

Аннотация. Статья описывает становление педагогической подготовки в Севастополе и направлена на рассмотрение теоретических основ региональной модели педагогического образования. Статья основана на теоретических методах исследования, выраженных в анализе и систематизации исторических фактов, подкреплённых актуальными положениями современных исследователей. Установлены этапы формирования региональной системы педагогического образования, предложена модель непрерывного педагогического образования и сформированы ключевые основы педагогической подготовки в регионе.

Ключевые слова: педагогическое образование, педагогические навыки, педагогические дефициты, модель НПО.

Abstract. This article describes the development of teacher training in Sevastopol and examines the theoretical foundations of the regional model of teacher education. It draws on theoretical research methods, expressed through the analysis and systematization of historical facts, supported by current research findings. The stages of the regional teacher education system's development are identified, a model of continuous teacher education is proposed, and the key principles of teacher training in the region are established.

Keywords: teacher education, teaching skills, teaching deficiencies, primary professional development model.

Введение. Образование является социально значимой сферой любого современного общества, поскольку воспитание и обучение подрастающего поколения являются залогом продолжения и развития достигнутых успехов предшествующих поколений. В России образование следует этому принципу, и в настоящее время эта сфера является одним из ключевых приоритетов развития, трансформации и адаптации к новым экономическим и социальным условиям. В частности, «в подготовке педагогов речь идёт о сохранении единого образовательного пространства, формировании концепции национально-ориентированного

суверенного образования, основанной на культурно-исторических традициях.... В этом контексте современный выпускник педагогического профиля должен сочетать работу по единым стандартам, учебным планам, программам и учебникам с вариативностью методов педагогического влияния на личность ученика, дидактическим многообразием, индивидуализацией и дифференциацией обучения и воспитания. Такой педагог может быть подготовлен в системе непрерывного педагогического образования» [1].

Современная подготовка педагогов должна учитывать содержательные изменения организации педагогического процесса (ВПР, ОГЭ, ЕГЭ, РДР, ГИА и т.п.). Основой подготовки педагогов для дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования является профстандарт 2013 года, в котором определены требования, которые должны предъявляться к труду современного педагога и способствовать его профессиональному развитию и саморазвитию. В самом общем виде это отражено в обобщенной трудовой функции «педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» [2]. Хотя долгое время характерной чертой отечественной школы была фундаментальность знаний, которые она давала [3], к настоящему моменту, ключевая функция педагога не состоит в транслировании знаний обучающемуся, а заключена в качестве тьютора, медиатора, психолога, консультанта, исследователя, методиста, аниматора, куратора, руководителя и др. [4]. Современный учитель в школе заключён в рамки эффективности результатов обучения (ВПР, ОГЭ, ЕГЭ, РДР, ГИА, в меньшей степени олимпиады и т.п.) и диагностик (ВПР, диагностические срезы) по предмету, что в отсутствии ориентации на традиционные принципы последовательности изложения знаний и обязательной мотивации учеником своих ответов, приводит к выраженному отсутствию умения учиться (плохо воспринимают новую информацию, не умеют записывать лекции, недостаточно хорошо владеют устной речью и т.п.) по окончании общего образования [3].

Еще одной ключевой проблемой является старение педагогических кадров [5]. С целью решения данной проблемы, последовательно в 2020 (для педагогических вузов) и 2025 (для непедагогических вузов) годах были внесены изменения в часть 3 статьи 46 закона об образовании в РФ, позволяющие студентам преподавать в школе по профильной специальности (основному направлению подготовки) после окончания третьего курса базового уровня высшего образования (бакалавриата). Эта

возможность позволит будущему учителю (по крайней мере, тому, кто рассматривает возможность работы в образовании) приобрести необходимый практический опыт, станет основой для сравнительно быстрой адаптации специалистов к конкретным условиям педагогической деятельности. Будущий педагог сможет развивать «мягкие» навыки (soft skills) — необходимые в личной и профессиональной деятельности (как, например, умение учиться) и «твёрдые» навыки (hard skills) — освоение педагогами требуемых компетенций на практике, уже в процессе обучения в вузе. Именно практический опыт сформирует профессиональные качества, необходимые педагогу для выполнения обязанностей и соответствия требованиям нормативно-правовой документации и профессиональных стандартов. И только «присвоение» знаний через практическое овладение, станет опытом деятельности [6].

Рассмотрим проблему педагогических кадров в Севастополе. В настоящее время в регионе предпринимаются целенаправленные меры по повышению престижа педагогической профессии, усилению материального стимулирования молодых учителей, укреплению материальной базы школ, созданию цифровой среды в образовательных организациях. Правительство Севастополя прилагает значительные усилия по закреплению молодых педагогов в региональной системе образования и работает в связке «город—вуз» через целевые места и практику подготовки педагогов для конкретных школ. Привлечению педагогов способствовали ранее также реализация целевой федеральной программы «Земский учитель» и общественной программы «Учитель для России». Несмотря на это, в городе отмечается значительный кадровый дефицит педагогических работников, особенно естественно-научного профиля (физики, математики, химии, биологии, информатики) и словесников по русскому языку и литературе. По состоянию на 1 августа текущего года было зафиксировано 90 вакансий педагогических работников в школах (из них 15 — учителей математики, 12 — учителей русского языка и литературы, 10 — химии и по 8 — физики и биологии). В связи с сокращением учебных часов на иностранный язык в общем образовании, дефицит учителей иностранного языка в 2026 году выражен меньше, но присутствует потребность повышения качественного уровня подготовки. Главная проблема заключается в социально-психологической и профессиональной адаптации молодых специалистов, что нередко приводит к их «бегству» от профессии в течение первых двух лет. Такая проблема в школах города с 2019 года решается через систему наставничества «педагог—педагог», снижение рабочей нагрузки молодых специалистов (но не всегда), усиление мер материального стимулирования

(стимулирующих выплат для молодого специалиста в возрасте до 30 лет включительно), создание профессиональных методических сообществ для взаимообучения педагогов, обмена опытом, информацией, результатами научных исследований (на базе местного института развития образования). Рассмотрим проблематику становления педагогов (учителей и преподавателей) иностранных языков в городе, возможности их профессионального развития и совершенствования в период от момента создания собственной педагогической школы и до 2026 года.

Результаты. К 2026 году в городе сложился замкнутый цикл педагогического образования в целом: от учреждений общего образования — школ, реализующих профильные гуманитарные классы и углублённое преподавание иностранных языков — до различных ступеней высшего образования, реализующих свои программы в соответствии с федеральными программами и требованиями. Подготовка педагогов по иностранным языкам полностью сформирована главным образом на уровне профильного бакалавриата с двумя профилями подготовки. Рассмотрим исторические предпосылки.

До 2014 года основой подготовки учителей иностранных языков (английского, немецкого и французского) для школ города был Севастопольский городской гуманитарный университет (СГГУ), основанный в 2003 году на базе института усовершенствования учителей. С 1995 по 2003 года в Севастополе готовили лишь переводчиков технической литературы на профильной кафедре Севастопольского национального технического университета (СевНТУ). Основными педагогическими направлениями СГГУ являлись программы бакалавриата по зарубежной филологии с профилем «английский + второй иностранный язык (немецкий/французский)». При этом бакалавриат за 4 года давал квалификацию учителя английского языка и зарубежной литературы, а дополнительный 1 год обучения (специалитета) обеспечивал получение квалификации филолога, преподавателя английского и немецкого/французского языков (в 2014 году после вхождения Крыма в РФ, студентам по окончании 5-го курса была присвоена квалификация магистра). Программы педагогической аспирантуры (по научной специальности 13.00.08 в форме послевузовского образования) реализовывались СевНТУ, но без профильного диссертационного совета), а защита кандидатской диссертации могла проходить в том вузе, где был соответствующий совет (например, в Крымском университете им. Вернадского). Повышение квалификации педагогов реализовывалось методической службой на базе педагогического колледжа им. П.К. Менькова. Таким образом, в 2003-2014 годах в Севастополе реализовывалась лишь базовая педагогическая

подготовка (для школ и колледжей) и отсутствовала профильная подготовка именно педагогов на первой ступени высшего образования, но для преподавателей высшей школы в этот период также не сложилось устойчивой педагогической модели профессионального роста из-за ограниченности профильной аспирантуры и отсутствия соответствующего диссертационного совета (центром такой подготовки в Крыму был Симферополь).

Подготовка педагогов иностранных языков в российском правовом поле началась с 2014/2015 учебного года: создание единого Севастопольского государственного университета (СевГУ) 8 октября 2014 года на базе нескольких учреждений высшего образования, переход программ обучения на стандарты ФГОС ВО 3 (на уровнях бакалавриата и магистратуры), реорганизация программ аспирантуры (по ФГОС 44.06.01 в рамках научной специальности 13.00.08, а в дальнейшем 5.8.7) и введение профессионального стандарта педагога способствовали оформлению единой региональной системы педагогического образования (РСНПО). Подготовка педагогов иностранных языков в СевГУ изначально включала в себя как программы бакалавриата и магистратуры 45.03.01 «Филология (профиль зарубежная филология)» и 45.04.01 «Филология (иностранные языки)» — унаследованные от соответствующих направлений бакалавриата и специалитета СГГУ (реализуемые с 2003 года), так и программу специалитета 45.05.01 «Перевод и переводоведение (с квалификацией лингвист-переводчик английского и немецкого/французского/испанского языков), учитель английского языка», — унаследованную от СевНТУ (реализуемую с 1995 года), а чуть позднее уже после создания СевГУ — и программу бакалавриата 45.03.02 «Лингвистика (с профилем перевод и переводоведение английского и немецкого/французского/испанского языков)». В 2015 году на базе бывшего СГГУ был создан Гуманитарно-педагогический институт СевГУ (ГПИ СевГУ), в котором и готовились учителя иностранных языков по выше изложенным программам подготовки, но в 2018 году с созданием Института общественных наук и международных отношений СевГУ (ИОНМО СевГУ) сначала в его состав была переведена кафедра «Перевод и переводоведение», обеспечивавшая подготовку по программам 45.03.02 и 45.05.01, а с 2019 года — и кафедра «Педагогика и методика обучения (с 2018 — Дидактика и зарубежная филология) с программами 45.03.01 и 45.04.01; в 2020 году две кафедры были объединены в одну — «Теория и практика перевода и зарубежная филология», существующую на настоящий момент.

Лишь с 1 сентября 2019 года Севастопольским государственным университетом были открыты именно педагогические программы бакалавриата 44.03.05

«Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», направленные на подготовку учителей двух предметов для местных школ (в том числе и по двум иностранным языкам) и магистратуры 44.04.01 «Педагогическое образование (по профилю среднее общее образование по предметным областям)» — в том числе и в рамках целевого обучения — на базе созданной в 2017 году кафедры «Педагогическое образование», которая чуть позднее в 2022 году получила название «Дидактика, методики и технологии обучения» ГПИ. Также с 2019 года ГПИ СевГУ реализовывал проект «Школа под ключ» — подготовку педагогической команды (главным образом из числа студентов магистратуры) для дальнейшего трудоустройства в новую конкретную школу: в городе такими примерами можно выделить «Инженерную школу» (открыта в 2019 году) и «Экотех+» (открыта в 2020 году), в которых учителями английского языка являются не менее 13 выпускников СГГУ/СевГУ.

Позднее, с 1 сентября 2021 года на базе Института развития образования (бывшего педагогического колледжа им. П.К. Менькова) был создан Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов, на базе которого были организованы курсы повышения квалификации и программы переподготовки (в том числе и по методике преподавания иностранных языков на различных уровнях образования и программы переподготовки на преподавание иностранного языка), возможности получения первой и высшей педагогических категорий, дополнительных категорий (на базе высшей) «педагог-наставник» и «педагог-методист». И наконец, с 1 сентября 2022 года Гуманитарно-педагогический институт СевГУ (ГПИ СевГУ) расширил программы педагогической магистратуры по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» (по профилям «инноватика в педагогическом образовании», «менеджмент образовательной организации» и «управление развитием региональных систем образования»), были также впервые введены программы педагогической аспирантуры (по научным специальностям 5.8.1, 5.8.2, 5.8.3 в дополнение к 5.8.7, реализуемые по ФГТ), однако без соответствующего диссертационного совета. Это сформировало региональную модель НПО (рис 1).

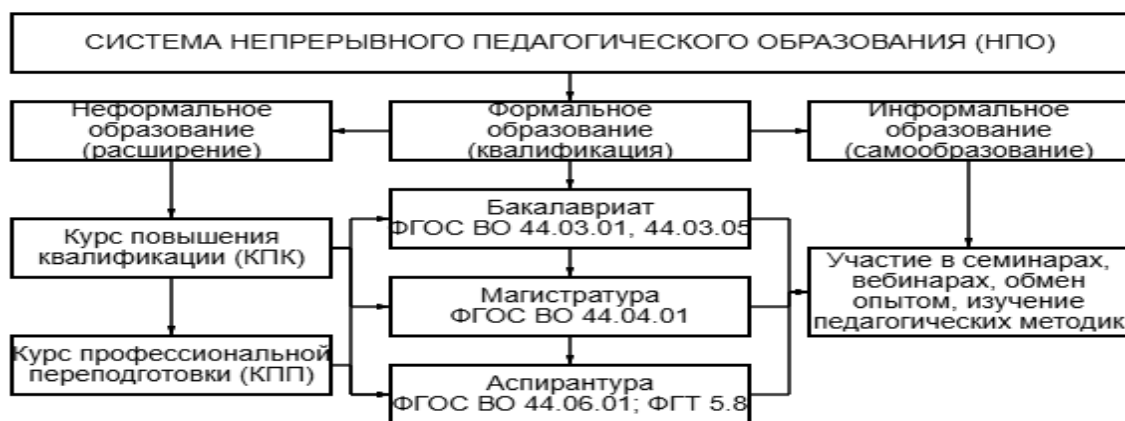


Рисунок 1. Региональная модель НПО в Севастополе

Система подготовки учителей двух иностранных языков по программе 44.03.05, реализуемая ГПИ СевГУ включает три основные подсистемы профессиональной подготовки: теоретическую (общепрофессиональную или педагогическую), методическую (исследовательскую — далее в магистратуре) и практическую (предметную), связанные между собой по содержанию и способам реализации. Педагогическая подготовка будущего учителя состоит из курсов психологии, педагогики и методики и реализуется главным образом в 1-2 семестрах и формирует педагогическую компетентность педагога. Методическая подготовка на уровне бакалавриата занимает центральное положение в профессиональном формировании учителя. Полученная в университете фундаментальная подготовка — по методике обучения иностранным языкам и курсам ОГЭ и ЕГЭ в школе — будет способствовать формированию учителя-исследователя, умеющего творчески решать педагогические задачи и внедрять новые информационные технологии в педагогический процесс. Учитель должен быть подготовлен к реализации обучения по ФГОС НОО, ООО и СОО в соответствии с РП дисциплины, адаптируя материал для различных учащихся. Именно педагогическая и методическая подготовки отличают учителя иностранного языка от лингвиста, пришедшего работать в школу. Знание иностранных языков важно, но не менее важны знание методик обучения иностранным языкам, основ возрастной психологии, понимание педагогического такта и соразмерности, владение принципами дидактики и понимание основ педагогики. Хотя на уровне базового высшего образования (бакалавриата) исследовательская деятельность не будет основной для педагога, учитель должен владеть (или хотя бы понимать, иметь представление) навыками исследования учебно-воспитательного процесса, проводить педагогические эксперименты (на базовом уровне), готовить доклады на педагогические темы, творчески изучать и анализировать педагогический опыт. Наконец, практическая или предметная

подготовка включает овладение иностранным языком на достаточном уровне и переход к педагогической деятельности. Уже с третьего курса студент может работать в школе, а по окончании бакалавриата — стать не только учителем, но и преподавателем иностранного языка в колледже или дополнительном образовании (на курсах). Например, в Севастополе на 1 августа 2026 года систему образования Севастополя составляли 65 учреждений общего образования (школ, лицеев, гимназий на уровнях НОО, ООО и СОО, из них 7 — с углублённым изучением иностранных языков) и 8 учреждений среднего профессионального образования (СПО, в том числе педагогический колледж), и иностранный язык во всех из них является общеобразовательной дисциплиной. Все учителя, преподающие иностранные языки, имели высшее образование, из них около четверти составляли выпускники первой ступени (бакалавриата). Средний стаж работы учителей составлял примерно 8,5 лет, у 56% имелась педагогическая категория.

Выводы. РСНПО в Севастополе основана на федеральных положениях в части унификации образовательного пространства по ФГОС, трудовых функций в рамках профстандарта и единых положений повышения квалификации и единства педагогических категорий. Вместе с этим она уникальна: сложность исторического пути формирования школы подготовки местных педагогических кадров, постоянные изменения и переформатирование среды профессиональной подготовки (что не способствует устойчивому развитию), внедрённые инновации в форме подготовки т.н. «педагогической команды» — показывают, что система динамична и ещё не полностью сформирована, не имеет устойчивой основы: отсутствует профильный диссертационный совет по научной специальности 5.8 «Педагогика», что свидетельствует о неполном формировании научной педагогической школы региона, также выражен дефицит учителей-предметников, что свидетельствует о недостатке практической педагогической школы (мотивирования к труду через практику в обучении). Основой ГПИ СевГУ остаётся лишь базовая подготовка учителя, достаточная только для локального уровня — обучения школьников предмету в начальной, основной и средней школе и преподавание общеобразовательных предметов в среднем профессиональном образовании, но недостаточная для высокоуровневого преподавания.

Список литературы

1. Пермяков А. В. и др. Профессионально-личностное становление молодых педагогов как фактор устойчивого развития региона // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14. – №. 5. – С. 158-180.
2. Коротаева Е. В., Андрюнина А. С. О сопровождении в процессе профессионального становления педагогов // Педагогическое образование в России. – 2018. – №. 9. – С. 74-79.
3. Кондаурова И. К., Захарова Т. Г., Гусева М. А. Региональный опыт подготовки и профессионального становления будущих педагогов-математиков в условиях модернизации среднего и высшего математического образования // Балтийский гуманитарный журнал. – 2014. – №. 4 (9). – С. 81-84.
4. Молоков Д. С. Предпосылки становления и развития непрерывного педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №. 2. – С. 13-18.
5. Маланов И. А. Проблемы профессионального становления и развития современных молодых учителей // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2021. – №. 3. – С. 32-36.
6. Киселева А. К. Особенности профессионального становления молодых педагогов в системе повышения квалификации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – №. 3 (40). – С. 78-84.

Дата публикации 12.08.2026

УДК 784.66

Цзинь Синьюань Патриотическое воспитание школьников в современном Китае посредством пения

Цзинь Синьюань

Российский государственный педагогический университет
имени А. И. Герцена, Китай
346699507@qq.com

Patriotic Education of Schoolchildren in Modern China Through Singing

Tszin Sinyuan

A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia, China

Аннотация. В статье рассматривается вопрос патриотического воспитания школьников в современном Китае на примере исполнения песен на уроках музыки. Установлено, что воспитание патриотизма в Китае обусловлено служению государству и ориентировано на развитие социализма. Указывается два главных направления, по которым происходит формирование патриотизма: это ассоциации с исторической памятью народа и с национальной самобытностью. Предлагается использовать данные направления в качестве основных в процессе изучения песенного репертуара со школьниками, подбирать его не только на основе песен китайских композиторов, но и авторов других национальных культур, в которых затрагиваются общечеловеческие ценности.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, Китай, историческая память, национальная самобытность, школьники, пение.

Abstract. This article examines the patriotic education of schoolchildren in modern China, using song performances in music lessons as an example. It establishes that patriotic education in China is driven by service to the state and is oriented toward the development of socialism. Two main approaches to patriotism are identified: associations with the nation's historical memory and national identity. It proposes using these approaches as key elements in the study of song repertoire with schoolchildren, selecting songs not only from Chinese composers but also from composers of other national cultures that address universal human values.

Keywords: patriotic education, China, historical memory, national identity, schoolchildren, singing.

Воспитание патриотизма среди школьников является одной из центральных задач современной политики в сфере образования КНР. На государственном уровне данная задача реализуется с помощью нормативно-правового регулирования. При этом представления о воспитании патриотизма у китайских школьников на генетическом уровне значительно отличаются от европейских, в том числе от

российских. Это обстоятельство требует разработки соответствующих подходов к воспитанию патриотизма у школьников.

Понятие «воспитание патриотизма» фигурирует в статье 24 Конституции КНР в связи со строительством социалистической духовной культуры и ценностями социализма [7]. Такая функция патриотического воспитания как развития социализма и возрождения китайской нации обозначена и в Законе КНР об образовании от 1995 года (статья 6) [8], в фундаментальном исследовании Лю Юйбяо [1]. При этом педагоги Китая в области школьного образования также говорят о патриотическом воспитании как об осознании и принятии собственной национальной культуры. Так, исследователи И. Тянь, Л. Цзян указывают, что «патриотическое воспитание является неотъемлемой частью системы базового образования и представляет собой важную форму выражения национального духа и культурных ценностей» [2, с. 168].

Формирование «национального духа и культурных ценностей» китайского народа происходит в соответствии с государственной политикой. Служение китайского народа государству воспитывается в его гражданах с детства. Исследователи Е. С. Еремкина и Т. В. Гофман выявили, что для китайцев первостепенное значение среди категорий, ассоциирующихся с патриотизмом, занимает группа значений, связанных с *исторической памятью* [3, с. 216]. Население Китая знает и ценит ведущих политических деятелей своей страны, личностей, которые сыграли значимую роль для развития китайского искусства, причем данное обстоятельство характерно для всех возрастных категорий. В их числе такие политические фигуры XX века и современности как Мао Цзэдун, Си Цзиньпин, Дэн Сяопин, Чжоу Эньлай. Среди разных видов искусств население чтит память ряда представителей, которые жили в разные эпохи. Особой любовью пользуется поэт VIII века Ли Бо, поэт XIII века Вэнь Тяньсян, писатель начала XX столетия Лу Синь и др. Перечисленные деятели определяют основные направления в политической, социальной и культурной сферах жизни населения. Чтят китайцы и крупнейшие исторические события, такие как Политика реформ и открытости, Китайско-японская война. Ориентация на знаковые личности истории Китая, как на идеалы, безропотное поклонение им, формирует нравственный облик подрастающего поколения.

Большое значение в понимании патриотизма для китайского народа играет национальная *самобытность*. Приверженность к сохранению национальной идентичности проявляется во всех сферах жизни народа. Значимыми ассоциациями данного направления являются Великая китайская стена, государственный флаг,

государственный гимн, китайская культура [3, с. 216-217]. Ярко проследить особенности данного аспекта категории «патриотизм» можно на примере музыкальной культуры. До XX столетия в Китае развивалась только традиционная музыка, связанная с игрой на национальных музыкальных инструментах. Западноевропейская музыкальная культуры и ее инструменты начали осваиваться в Китае только в XX столетии. Но и выросшая плеяда китайских композиторов не оставила национальные истоки, а стала писать музыку на основе органичного синтеза собственных традиций и западноевропейских музыкальных композиционных форм и средств. Сюй Цинлин указывает, что композиторы Китая полагают, что создать собственную школу можно только «лишь создав произведения, сочетающие китайский колорит и западные новации» [4, с. 3].

Воспитание у китайского народа чувства любви к Родине соприкасается с установками служения народу, готовностью пожертвовать собой во благо страны, служить Отечеству при любых обстоятельствах. Для китайцев значимы такие слова как ответственность, справедливость.

Эмоциональная сфера человека, его личностные качества и стремления не учитываются государственной политической системой Китая в процессе воспитания патриотического чувства. Развитию указанных качеств не уделяется внимание, что связано с широким распространением философского учения конфуцианства.

В современной педагогике под патриотическим воспитанием понимается «процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, направленный на развитие патриотических чувств, убеждений и устойчивых норм патриотического поведения» [5, с. 30]. В китайской педагогике особенности общего патриотического воспитания, связанного со строительством социализма, являются основополагающими. Выделим положения, которые в настоящее время главенствуют в школах Китая:

1. Основой воспитания школьников является опора на авторитарное начало, что в педагогической системе проявляется в безоговорочном подчинении учеников учителю.
2. Школьники проявляют трудолюбие, усердие, большую целеустремленность в процессе учебы.
3. Сдержанность эмоций является чертой китайского народа, и на уроках школьники не проявляются какие-либо личные эмоции по отношению к действиям учителя.
4. Оценка различных действий с позиции значимости и истинности, в чем проявляется опора на рациональность, логику, а не чувства.

Грамотное использование учителем характерных для китайского народа особенностей гражданского воспитания поможет направить учебный процесс в такое русло, при котором обучающиеся смогут достичь больших успехов, с большим усердием выполняя те задания, которые дал им учитель.

Патриотическое воспитание в общеобразовательных школах Китая осуществляется в рамках различных учебных дисциплин. Как подчеркивает Ван Сыли, «патриотическое воспитание должно пронизывать весь образовательный процесс и интегрироваться во все учебные дисциплины и учебные материалы» [6, с. 44]. Общий комплексный подход к данному вопросу способствует наиболее полному решению проблемы патриотического воспитания. Одновременно, необходима разработка продуманных педагогических подходов и действий в рамках каждой учебной дисциплины.

На уроках музыки основной формой работы в школах Китая является пение. В соответствии со «Стандартами учебной программы обязательного образования в области искусства», изданными в 2022 году, пение признано в Китае основным и наиболее доступным. Нередко уроки музыки в ряде регионов страны называют «школьная песня», что подчеркивает центральное положение данной формы работы в учебной практике. Также в некоторых общеобразовательных школах Китая практикуется проведение двух типов уроков музыки: уроков пения и уроков музыки. Первый тип связан исключительно с практическим музицированием. Второй тип предполагает и использование других форм работы, в том числе слушания музыки, теоретического изучения различных тем, игры на простейших музыкальных инструментах.

Основными задачами пения на уроках музыки являются развитие вокально-хоровых навыков, а также расширение музыкального кругозора детей. Среди целенаправленных задач данной формы работы может быть поставлено и воспитание патриотических чувств.

Учитывая исторические и национальные основы, главенствующие в идеологических установках государственной политики Китая при формировании патриотизма, необходимо основывать программу воспитания школьников на этой основе. Песенный репертуар для уроков музыки должен иметь различную тематику. Но центральное положение в рамках патриотического воспитания должно отводиться песням исторической тематики. Учителю необходимо тщательно продумать учебный репертуар, чтобы в него входили песни китайских композиторов, содержание которых связано с событиями разных периодов истории Китая. В текстах должны быть

отражены события и личности, которые связаны с различными общественными, политическими, культурными событиями. При разучивании песни следует уделить отдельное внимание анализу текста, чтобы обучающиеся знали, какой вклад внес в историю Китая та или иная упоминающаяся в тексте личность, когда жил тот или иной человек, в каком веке происходили описанные события, где на карте страны находится определенный город, поселение, реки, горы и др. То есть историческая память, национальная самобытность реализуются через песенные тексты того репертуара, который изучается школьниками.

Помимо сочинений китайских композиторов в учебный репертуар следует также вводить песни композиторов других национальностей, также связанные с патриотической тематикой. Например, изучение песен русских авторов о войне, подвигах, отчизне, Родине также будет расширять кругозор детей. Школьникам необходимо оговаривать, что композиторы других стран обращаются к сходным с китайскими композиторами темам, что будет способствовать расширению патриотических представлений. В том числе возможно исполнение песен русских композиторов, в которых говорится о чувствах, которые человек испытывает к Родине, поднимаются вопросы общечеловеческих ценностей. Данный подход оказывается направлен на развитие не столь характерных для китайского патриотизма ассоциаций. Но показать ребятам, что патриотические чувства могут проявляться и по-другому, представляется важным.

Патриотическое влияние оказывает и изучение на уроках музыки народных китайских песен. Основанные на пентатонном звукоряде и несложных мотивах, народные песни естественны для школьного восприятия и доступны для исполнения. Нередко к народным мелодиям сочиняют стихи современные китайские поэты. В таком случае педагог оговаривает, что мелодия исполняемой песни народная.

В Китае существует традиция исполнения песен под аккомпанемент традиционных инструментов, что также является частью патриотической политики. В их числе четырехструнный щипковый музыкальный инструмент пипа, смычковый инструмент с двумя струнами эрху, китайская флейта сяо и другие. Используется для аккомпанемента и фортепиано, которое популярно в Китае. Но оптимальным является совмещение на уроках музыки игры аккомпанемента для песен и на европейской инструменте фортепиано, и на традиционных инструментах, чтобы школьники полноценно приобщались к национальным традициям.

Таким образом, патриотическое воспитание в Китае обусловлено служению государству и принятием национальной культуры, оно базируется на двух главных

ассоциативных направлениях, связанных с исторической памятью народа и с национальной идентичностью и самобытностью. Эти два направления и являются основными в педагогических разработках, связанных с патриотическим воспитанием школьников. На уроках музыки основным видом практической работы является пение. Оптимизация изучения песенного репертуара видится в грамотном подборе репертуара патриотической тематики, в том числе включении песен не только китайских композиторов, но и авторов других национальных культур, в которых затрагиваются общечеловеческие ценности. Обязательным моментом на уроках музыки должно быть изучение китайских народных песен, а также пение под аккомпанемент традиционных инструментов.

Список литературы

1. Лю Юйбяо. Исследование патриотического воспитания в современном Китае. – Уханьский университет, 2010. – 204 с. «刘玉标. 当代中国爱国主义教育研究[D]. 武汉大学, 2010. 总计204页)
2. Тянь И., Цзян Л. Как внедрять патриотическое воспитание в процесс преподавания музыки в средней школе: на примере учебника «Музыка» / И. Тянь, Л. Цзян // Форум образования и преподавания. – 2024. – № 49. – С. 165–168. (田苡萱, 姜丽霞. 如何把爱国主义贯穿在初中音乐教学中—以人音版教材《音乐》为例[J] / 田苡萱, 姜丽霞 // 教育教学论坛. –2024. – (49) . – 第165–168页)
3. Еремкина Е. С., Гофман Т. В. Отражение концепта патриот в китайской и русской языковых картинах мира (на материале ассоциативного эксперимента) // Манускрипт. – 2019. – Т. 12. Вып.6. – С. 214-218.
4. Сюй Цинлин. Европейские композиционные технологии и национальный стиль в фортепианной музыке Китая на рубеже XX-XXI веков: автореф. дисс. ... канд. иск. – СПб., 2022. – 27 с.
5. Гревцева Г. Я. Воспитание гражданственности и патриотизма молодежи: исторический аспект / Г. Я. Гревцева, Н. В. Ипполитова // Вестник ЧГПУ. – 2015. – №6. – С. 27-32.
6. Ван Сыли. Исследование ресурсов патриотического воспитания в начальной и средней школе и их использования. – Северо-Восточный педагогический университет, 2025. – 303 с. (王懋力. 中小学爱国主义教育资源及其运用研究. 东北师范大学 · 2025. 总计303页)

Список источников

7. Конституция Китайской Народной Республики. 2018 г. (中华人民共和国宪法). – URL: <http://news.12371.cn/2018/03/22/ARTI1521673331685307.shtml> (дата обращения: 12.07.2026)
8. Закон КНР «Об образовании». 2015 г. (中华人民共和国教育法). – URL:http://www.moe.gov.cn/s78/A02/zfs__left/s5911/moe_619/201512/t20151228_226193.html (дата обращения: 12.07.2026)

Дата публикации 31.08.2026

УДК 372.878

Лю Фада Педагогические условия воспитания уважения к национальным музыкальным традициям у школьников в Китае и России

Лю Фада

аспирант, Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия

**Pedagogical conditions for fostering respect for national musical traditions
among schoolchildren in China and Russia**

Liu Fada

Postgraduate Student, Saratov State University, Saratov, Russia

Аннотация. Статья посвящена проблеме воспитания у школьников уважения к национальным музыкальным традициям в Китае и России. Цель исследования – выявить и сопоставить педагогические условия, обеспечивающие эффективность данного процесса. На основе анализа нормативных документов, научной литературы и экспериментальных данных выделены четыре группы условий: институциональные, кадровые, методические и средовые. Показано, что только их комплексное применение позволяет перевести изучение музыкального наследия из формальной обязанности в лично значимую ценность. Результаты сравнительного анализа подтверждают, что в Китае основным препятствием выступает техноцентризм, в России – риск формализации. Преодоление этих барьеров требует целенаправленной подготовки педагогов и создания интегративных моделей обучения.

Ключевые слова: педагогические условия, музыкальные традиции, уважение, школьники, Китай, Россия, интеграция, межкультурная компетенция, сравнительный анализ.

Abstract. The article addresses the problem of fostering respect for national musical traditions among schoolchildren in China and Russia. The aim of the study is to identify and compare pedagogical conditions that ensure the effectiveness of this process. Based on the analysis of normative documents, scientific literature and experimental data, four groups of conditions are distinguished: institutional, personnel, methodological and environmental. It is shown that only their integrated application makes it possible to transform the study of musical heritage from a formal obligation into a personally significant value. The results of the comparative analysis confirm that in China the main obstacle is technocentrism, in Russia – the risk of formalization. Overcoming these barriers requires targeted teacher training and the creation of integrative learning models.

Keywords: pedagogical conditions, musical traditions, respect, schoolchildren, China, Russia, integration, intercultural competence, comparative analysis.

Введение

Воспитание уважения к национальным музыкальным традициям относится к числу задач, которые не решаются автоматически – ни через включение

фольклорного репертуара в программу, ни через эпизодические мероприятия. Для того чтобы знание о традиции переросло во внутреннюю ценность, требуется соблюдение ряда педагогических условий, охватывающих нормативную базу, подготовку учителя, методический инструментарий и саму образовательную среду.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что в условиях глобализации и цифровизации музыкальное наследие нередко воспринимается школьниками как архаичное и оторванное от жизни, а традиционные формы обучения не обеспечивают его личностного присвоения. **Цель** настоящего исследования – выявить и сопоставить педагогические условия воспитания уважения к национальным музыкальным традициям у школьников в Китае и России на основе анализа нормативных документов, научной литературы и имеющихся экспериментальных данных. Для достижения цели решались следующие **задачи**: определить место музыкального наследия в государственной образовательной политике двух стран; охарактеризовать требования к педагогу как носителю ценностного отношения; проанализировать методические модели, способствующие активному освоению традиций; рассмотреть роль культурно-образовательной среды. **Методологическую основу** составили сравнительно-сопоставительный анализ, контент-анализ нормативных актов, теоретическое обобщение результатов предшествующих исследований.

Результаты и обсуждение

Первое и базовое условие – институциональное закрепление ценности музыкального наследия на уровне государственной образовательной политики. В обеих странах такое закрепление существует, хотя и в разных формах. Российский Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [6] прямо указывает на необходимость «становления ценностного отношения к своей Родине – России», а также «уважительного отношения и интереса к художественной культуре, традициям и творчеству своего и других народов» [1, с. 31]. В Китае принятый в 2022 г. Стандарт обязательной учебной программы по искусству объединил музыку, живопись и иные виды искусства в единую область, ориентированную на междисциплинарное освоение культурного наследия. Как подчеркивает Шао Пэн, опираясь на китайские нормативные документы, такая интеграция направлена на то, чтобы учащийся воспринимал традицию не как отвлеченный учебный материал, а как живую часть национальной культуры [2, с. 615]. Без этой нормативной рамки любые частные инициативы педагогов остаются разрозненными и не получают системного продолжения.

Второе условие связано с подготовкой самого педагога. Воспитывать уважение к традиции способен лишь тот учитель, который сам обладает сформированной ценностной позицией и владеет инструментами межкультурного анализа. Чан Мэнса, рассматривая диалог российского и китайского музыкального образования, отмечает, что успешное взаимодействие с музыкальным наследием, как своим, так и иным, требует от педагогов «толерантности и уважительного отношения как к своим, так и к чужим традициям и ценностям» [3, с. 82]. Речь идет о кросс-культурной компетенции, которая не возникает стихийно; она должна формироваться на этапе вузовской подготовки и поддерживаться системой повышения квалификации. Го Б., разработавший трехмерную модель синтеза российской и китайской фортепианной педагогики, экспериментально доказал, что педагоги, прошедшие специальное обучение по интегративной программе, добиваются значительно более высоких результатов в аспектах «межкультурное преподавание» и «дифференцированное руководство» [4, с. 143]. Таким образом, кадровое условие оказывается ключевым звеном, без которого нормативная база и богатый репертуар остаются нереализованными ресурсами.

Третье условие – методическое. Оно предполагает наличие таких форм и приемов работы, которые переводят изучение традиций из плоскости пассивного слушания в плоскость активного переживания и рефлексии. Наиболее перспективными сегодня признаются интегративные модели, построенные на сопоставлении разных культурных традиций. Цинь Сяо и М. М. Заббарова провели двухлетний эксперимент с участием почти четырехсот китайских подростков и убедительно показали, что обучение по программе, синтезирующей китайские и русские музыкальные традиции, ведет к заметному росту ценностного отношения к музыке: доля учащихся с высоким уровнем увеличилась с 10,7% до 28,0%, причем интеграция традиций оказалась более мощным фактором, нежели активизация исполнительской деятельности или применение цифровых технологий [5, с. 345–346]. В ходе эксперимента учащиеся постепенно преодолевали трудности в распознавании эмоциональных нюансов чужой музыки и развивали «более дифференцированное восприятие эмоциональной палитры» [5, с. 346]. Это доказывает, что уважение к традиции представляет собой развивающуюся способность, которая крепнет по мере углубления в материал и сравнения его с иным культурным опытом. Дополнительным подтверждением эффективности интегративного подхода служат данные, полученные в исследовании Ф. Лю, показавшего, что включение в уроки музыки сравнительного анализа китайских и

русских народных песен повышает интерес школьников к национальной культуре и снижает отторжение к «чужой» музыке [6].

Четвертое условие можно определить как средовое. Уважение к музыкальному наследию не формируется исключительно в стенах класса; оно нуждается в насыщенной культурной среде, связывающей школу с семьей и внешкольными институтами. Российские исследователи накопили значительный опыт создания такой среды: это и «творческие маршруты», предполагающие выполнение родителями и детьми совместных заданий по слушанию и обсуждению музыки, и регулярные классные концерты с последующим анализом выступлений. В Китае также активно используются возможности внешкольных учреждений: Шанхайская консерватория, например, реализует программы по приобщению школьников к традиционной музыке, а в Пекинской средней школе №4 курсы по национальным инструментам встроены в основную образовательную программу. Общим для обеих стран является понимание того, что разовых контактов с традицией недостаточно – требуется ее постоянное присутствие в жизни ребенка. Как точно замечает Чан Мэнса, «диалог позволяет преодолевать культурные барьеры, углубляет взаимопонимание и толерантность между народами, а также обогащает внутренний мир людей через восприятие и переживание музыкальных эмоций» [3, с. 84]. Такой диалог и становится той средой, в которой рождается подлинное, а не декларативное уважение.

Вместе с тем сравнительный анализ выявляет и факторы, препятствующие созданию перечисленных условий. В Китае это, прежде всего, техноцентризм – ориентация на конкурсные достижения и техническое совершенство в ущерб постижению художественного образа. В России – риск формализации, когда богатый репертуар осваивается без активной деятельности и личностного включения учащихся. Преодоление этих рисков и составляет сегодня главную задачу педагогики музыкального образования в обеих странах.

Заключение

Таким образом, воспитание у школьников уважения к национальным музыкальным традициям – управляемый процесс, эффективность которого определяется совокупностью институциональных, кадровых, методических и средовых условий. Опыт Китая и России демонстрирует, что каждое из этих условий необходимо, но недостаточно само по себе; лишь их сочетание способно перевести изучение наследия из формальной обязанности в личностно значимую ценность. Практическая значимость исследования состоит в том, что выделенные условия могут служить ориентиром при проектировании образовательных программ и курсов

повышения квалификации педагогов. Перспективой дальнейшей работы является экспериментальная проверка комплексной модели воспитания уважения к музыкальным традициям в условиях межкультурного диалога.

Список литературы

1. Шао П., Торопова А. В. Методологические основания изучения народно-песенных традиций России и Китая в современном музыкальном образовании // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы XIV Международной научно-практической конференции. – Ярославль: МАНПО, 2023. – С. 613–618.
2. Чан М. Диалог о музыкальном образовании между Китаем и Россией: историческое наследие, современные вызовы и перспективы будущего сотрудничества // Образование в сфере искусства. – 2024. – № 1(23). – С. 81–88.
3. Го Б. Синтез российской и китайской фортепианной педагогики в подготовке музыкальных педагогов // Российская наука в современном мире: сборник статей LXXIII международной научно-практической конференции. – М.: Актуальность.РФ, 2025. – С. 141–145.
4. Цинь С., Заббарова М. М. Исследование путей развития эмоциональной грамотности китайских подростков посредством интеграции китайских и русских музыкальных традиций // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 6. – С. 341–349.
5. Лю Ф. Сравнительный анализ народных песен Китая и России как средство формирования межкультурной компетенции школьников // Музыкальное образование в современном мире. – 2025. – № 2. – С. 112–120.

Список источников

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №286 (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 №64100) (ред. от 22.01.2024). – М., 2021. – 46 с.

Дата публикации 31.08.2026

УДК 371.7

**Троценко А.А., Минчёнок Е.Е. Повышение уровня знаний у обучающихся
10-х классов об опасности психоактивных веществ**

Троценко Алла Анатольевна

канд. биол. наук, доцент кафедры здоровьесбережения и адаптивной физической культуры, Мурманский арктический университет, РФ, г. Мурманск
trotsenko2007@yandeex.ru

Минчёнок Елена Евгеньевна

канд. биол. наук, доцент кафедры географической экологии
Белорусский государственный университет, Республика Беларусь, г. Минск
minchenok.elena@yandex.ru

**Improving the level of knowledge among 10th-grade students about the
dangers of psychoactive substances**

Trotsenko Alla Anatolyevna

Candidate of Biological Sciences Associate Professor of the Department of Health Saving
and Adaptive Physical Culture, Murmansk Arctic University, Russia, Murmansk

Minchenok Elena Evgenievna

Candidate of Biological Sciences sciences, Associate Professor of the Department
of Geographical Ecology, Belarusian State University, Republic of Belarus, Minsk

Аннотация. В статье кратко представлены результаты педагогического исследования, целью которого являлось теоретическое и экспериментальное обоснование эффективности комплекса внеурочных мероприятий для повышения уровня знаний у обучающихся 10-х классов об опасности психоактивных веществ. На начальном констатирующем этапе выявлено, что половина испытуемых в экспериментальной группе имеют низкий средний уровень знаний по заявленной проблематике. После внедрения внеурочных мероприятий в течение учебного года по профилактике употребления психоактивных веществ выявлено достоверное повышение информированности подростков, что отражает значимость мероприятий по профилактике девиантного поведения в целом.

Ключевые слова: старшеклассники, психоактивные вещества, профилактика девиантного поведения.

Abstract. The article briefly presents the results of a pedagogical study whose goal was to provide a theoretical and experimental justification for the effectiveness of a set of extracurricular activities aimed at improving the level of knowledge among 10th-grade students about the dangers of psychoactive substances. At the initial ascertainment stage, it was revealed that half of the participants in the experimental group had a low average level of knowledge on the subject matter. After the implementation of extracurricular activities during the academic year to prevent the use of psychoactive substances, a significant increase in teenagers' awareness was observed, which reflects the importance of measures to prevent deviant behavior in general.

Keywords: high school students, psychoactive substances, prevention of deviant behavior.

Актуальность. Употребление психоактивных веществ (ПАВ), в том числе наркотических, в молодёжной среде, в последние годы является одной из наиболее остро стоящих проблем современного общества, поскольку в долгосрочной своей перспективе является серьёзной угрозой как для здоровья населения и экономики государства, так и для безопасности страны, в общем, и правопорядка, в частности. Особое беспокойство вызывают результаты исследования Всемирной организации здравоохранения, которые свидетельствуют об «омоложении» возрастного диапазона людей, употребляющих психоактивные вещества, в том числе наркотические, если 10 лет назад это 15-17 лет, то сегодня 12-17 лет [1; 2; 3].

Организация воспитательной деятельности является приоритетным подходом в борьбе с распространением употребления психоактивных веществ и направлена на предупреждение формирования зависимости. Несмотря на разработанные отечественными исследователями различные подходы и технологии психолого-педагогической работы по предупреждению и профилактике употребления ПАВ обучающимися, накопленный опыт внедрения отечественных и зарубежных антинаркотических программ, проблема остаётся остроактуальной и недостаточно разрешённой [4; 5; 6; 7].

Под профилактикой употребления ПАВ же понимают комплекс социальных, образовательных, психологических и медицинских воздействий, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих распространению и употреблению ПАВ, на предупреждение развития и ликвидацию негативных личностных, социальных и медицинских последствий употребления ПАВ [8; 9].

Именно профилактика является наиболее действенным методом в борьбе с употреблением психоактивных веществ, поскольку не позволяет человеку даже начать путь употребления ПАВ. Такую работу надо начинать с подростком ещё до начала его активных проб ПАВ, соответственно, начинать её необходимо как можно раньше [10; 11].

Цель исследования – теоретически и экспериментально обосновать эффективность комплекса внеурочных мероприятий для повышения уровня знаний у обучающихся 10-х классов об опасности психоактивных веществ.

Исследование проводилось с сентября 2025 года по апрель 2026 года на базе МБОУ г. Мурманск «Гимназия №2» среди обучающихся экспериментальной группы

10 «Б» класса (n=29). Достоверность результатов исследования подтверждалась математико-статистическим F-критерием Фишера.

На изучение темы об опасности ПАВ у обучающихся 10 «Б» класса в рамках школьного курса ОБЗР отводится 3 академических часа. В рабочей программе для 10-х классов предусмотрен модуль «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» (3 часа) включающий в себя:

1. Урок «Здоровье и ЗОЖ. Общие понятия о здоровье. Факторы, способствующие укреплению здоровья».
2. Урок «Вредные привычки (употребление алкоголя, курение, употребление наркотиков) и их социальные последствия. Профилактика вредных привычек».
3. Контрольная работа по модулю.

На констатирующем этапе в экспериментальной группе было проведено тестирование (автор теста на выявление информированности старшеклассников о вредных привычках – А.Н. Гусева), целью которого являлось выявление исходного уровня знаний об опасности психоактивных веществ. Тест включал в себя 20 вопросов закрытого типа с выбором одного правильного варианта ответа

Выявлено, что обучающиеся 10-го класса не в полной мере владеют знаниями об опасности психоактивных веществ, что приводит к необходимости повышения уровня знаний. За каждый правильный ответ присваивался 1 балл. Все баллы суммировались. Максимально возможно получить 20 баллов.

Уровень информированности может считаться удовлетворительным, если результаты обучающегося, располагаются в диапазоне от 14 до 20 баллов.

Низкий уровень информированности о психоактивных веществах: 7 баллов и менее;

Средний уровень информированности о психоактивных веществах: 8 – 13 баллов;

Высокий уровень информированности о психоактивных веществах: 14 – 20 баллов (рис. 1).

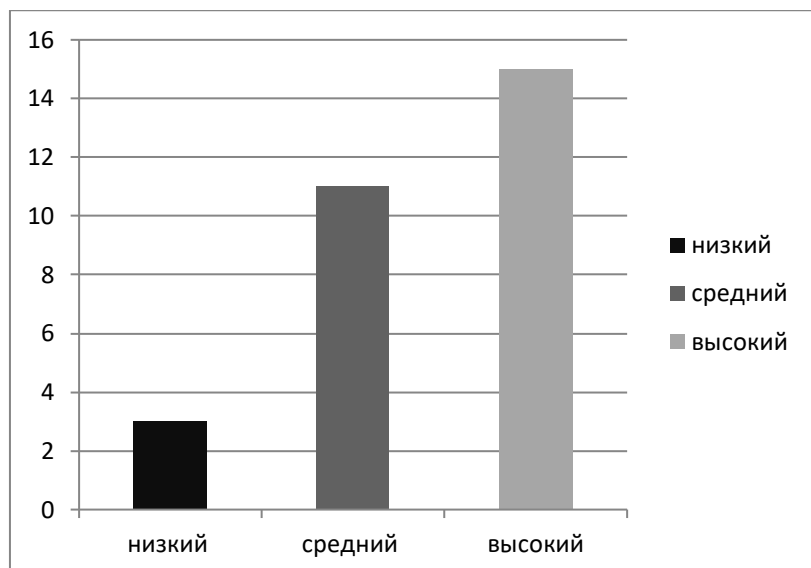


Рисунок 1. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Автор теста А.Н. Гусева определила, что удовлетворительным считается лишь высокий уровень осведомлённости о ПАВ. Это обуславливает необходимость повышения уровня знаний об опасности психоактивных веществ у обучающихся 10 «Б» класса. Был составлен и проведен план внеурочных мероприятий по повышению знаний старшеклассников о различных видах зависимостей в контексте исследования.

В процессе составления и внедрения внеурочных мероприятий в образовательный процесс учитывались не только возрастные особенности испытуемых, но и следующие возможные задачи их применения:

1. Пропаганда здорового образа жизни и спорта и приобщение к ценностям здорового образа жизни.
2. Обеспечение обучающихся необходимой достоверной информацией для анализа потенциала своего здоровья и формирования собственных стратегий и технологий, позволяющих сохранять и укреплять здоровье.
3. Закрепление у обучающихся знания в области сохранения здоровья, по вопросам профилактики вредных привычек, достоверных знаний о последствиях и возможных заболеваниях от табакокурения, употребления алкоголя и наркотиков.

Теоретический анализ научно-методический и психолого-педагогической литературы позволил выбрать наиболее подходящие для проведения внеурочных мероприятий методы: беседа, тренинг и лекция, позволяющие наиболее полно охватить тему. В экспериментальной группе были использованы следующие методические приемы: объяснительно-иллюстративный, проблемный, наглядный.

Преимущественным видом деятельности на внеурочных мероприятиях были проблемная дискуссия, работа в группах.

Были выбраны и подготовлены электронные образовательные ресурсы в рамках тем указанных в плане внеурочных мероприятий, включающие в себя теоретический материал, глоссарий и наглядно-иллюстративный по каждой теме внеурочного мероприятия. Образовательный материал был представлен в логической последовательности с помощью мультимедийных, текстовых, графических цифровых образовательных ресурсов.

Продолжительность каждого мероприятия от 20 до 45 минут. Всего за период проведения эксперимента было проведено 5 мероприятий (раз в месяц):

1. Классный час «Профилактика употребления ПАВ».
2. Тренинг «Вне зависимости» по профилактике зависимости обучающихся от психоактивных веществ.
3. Классный час «Наркотики и их последствия для здоровья».
4. Тренинг «Наркомания: причины и последствия».
5. Лекция с приглашением специалиста из отдела по делам несовершеннолетних МВД Мурманской области «Закон и наркотики».

В начале мероприятия педагогом проводился организационный момент, после чего проходило само мероприятие, в процессе которого обучающиеся могли задавать уточняющие вопросы, если какой-либо момент им не был понятен.

В конце мероприятия происходило подведение итогов и обсуждение основных вопросов.

В качестве контрольного эксперимента было проведено повторное тестирование, используемое на констатирующем этапе эксперимента.

Далее проведена математико-статистическая обработка результатов контрольного тестирования экспериментальной группы, с целью определения достоверности полученных результатов исследований по повышению уровня знаний об опасности психоактивных веществ у обучающихся 10 «Б» класса (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительная таблица результатов уровня знаний «до» и «после» проведения комплекса внеурочных мероприятий по повышению уровня знаний об опасности психоактивных веществ у обучающихся 10 «Б» класса

	Период	Низкий уровень знаний	Средний уровень знаний	Высокий уровень знаний
Экспериментальная группа	«До»	3	11	15
	«После»	0	6	23

Сравнительный анализ уровня знаний в экспериментальной группе «до» и «после» комплекса внеурочных мероприятий по повышению уровня знаний у обучающихся 10 «Б» класса об опасности психоактивных веществ показан на рисунке (рис. 2).

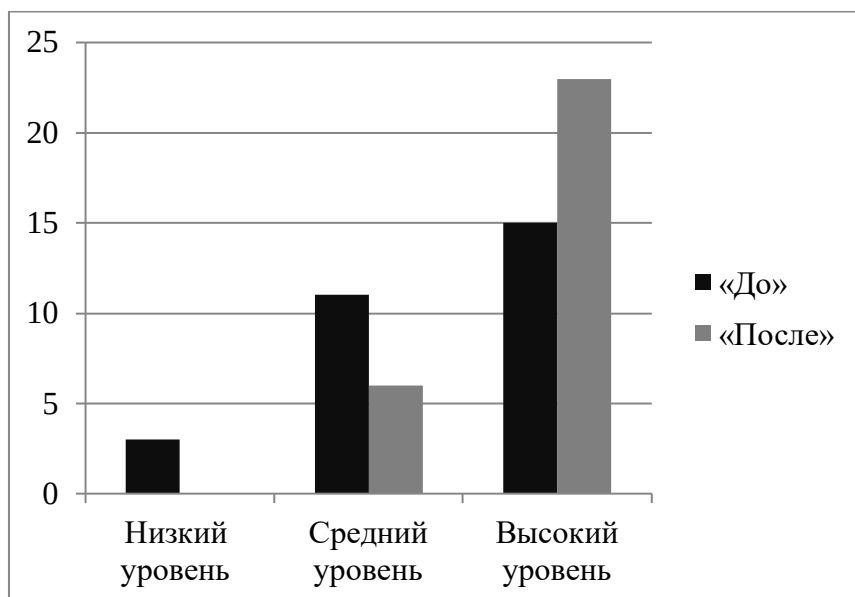


Рис. 2. Сравнительный анализ уровней знаний «до» и «после» комплекса внеурочных мероприятий по повышению уровня знаний об опасности психоактивных веществ у обучающихся 10 «Б» класса ($\phi^{*}_{\text{эмп}} = 2,354 < \phi^{*}_{\text{кр}} = 2,31$; $p \leq 0,01$; достоверность 99%)

Полученное эмпирическое значение $\phi^{*}_{\text{эмп}} = 2,354$, превышающее критическое значение критерия Фишера ($\phi^{*}_{\text{кр}} = 2,31$), позволяет признать достоверность исследований с высоким уровнем значимости ($p \leq 0,01$). Предложенный комплекс внеурочных мероприятий по повышению уровня знаний у обучающихся 10 «Б» класса об опасности психоактивных веществ, достоверно эффективен.

По результатам контрольного тестирования в экспериментальной группе было выявлено повышение числа обучающихся с высоким уровнем информированности о психоактивных веществах – с 15 человек показатель увеличился до 23. Число обучающихся со средним уровнем знаний, который является неудовлетворительным результатом, уменьшилось с 11 до 6 человек. Количество же обучающихся, проявивших низкий уровень информированности о психоактивных веществах, сократилось с 3 до 0.

Также необходимо отметить, что произошли изменения результатов тех обучающихся, что изначально показали высокий уровень знаний об опасности ПАВ. Их уровень информированности не изменился, но повысилось число набранных ими баллов.

Выводы:

Анализ результатов тестирования показал, что количество обучающихся с высоким уровнем знаний увеличилось с 15 до 23 человек, и с 51,7% до 79,3%. А количество обучающихся со средним уровнем знаний понизилось с 11 до 6 человек, с низким уровнем же с 3 до 0.

Была выявлена достоверная эффективность комплекса внеурочных мероприятий по повышению уровня знаний об опасности психоактивных веществ у обучающихся 10 «Б» класса, что подтверждает важность внедрения в образовательный процесс профилактических мероприятий.

Список литературы

1. Герасименко, Ю. А. Эффективные стратегии психопрофилактики употребления психоактивных веществ подростками / Ю. А. Герасименко, О. В. Лозгачева // Социальные и психологические ресурсы личности в ситуации жизненных кризисов : Материалы Международной научно-практической конференции, Херсон, 16–17 мая 2024 года. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2024. – С. 172-177.
2. Троценко, А. А. Методика преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в контексте нового федерального государственного образовательного стандарта / А. А. Троценко // Развитие арктических территорий: опыт, проблемы, перспективы : Материалы международной научно-практической конференции, Мурманск, 12–15 декабря 2017 года / Научный редактор Г.В. Жигунова. – Мурманск: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-инновационный центр», 2018. – С. 182-186.
3. Шумилина, Т. О. Эффективные технологии в профилактике потребления психоактивных веществ несовершеннолетними / Т. О. Шумилина // Образование_33. – 2024. – № 1. – С. 35-39.
4. Бубнов, А. Л. Профилактика негативного информационно-психологического воздействия на несовершеннолетних / А. Л. Бубнов // Научный бюллетень Воронежского института МВД России. – 2024. – № 3. – С. 36-40.
5. Зырянова, К. В. Третичная профилактика употребления ПАВ среди несовершеннолетних (на примере Пермского края) / К. В. Зырянова // Норма. Закон. Законодательство. Право : Материалы XXVI Международной научно-практической конференции молодых ученых, Пермь, 05–06 апреля 2024 года. – Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2024. – С. 234-238.
6. Петрова, М. С. Влияние психоактивных веществ на когнитивные способности подростков / М. С. Петрова, А. А. Васильева, И. Е. Булыгина // Наукосфера. – 2025. – № 11-2. – С. 94-103. – DOI 10.5281/zenodo.17659982.
7. Чуносков, М. А. Содержание целевого компонента профилактики делинквентного поведения несовершеннолетних / М. А. Чуносков // Национальный вестник Республики Крым. – 2024. – № 8. – С. 267-270.

8. Мардахаев, Л. В. Социальное здоровье подрастающего поколения и необходимость его формирования / Мардахаев Л. В. – Текст : непосредственный // Педагогическое искусство = Pedagogical art. – 2017. – № 1. – С. 105-110.
9. Назарова, Н. А. Наркоситуация в России / Назарова Н. А. . – Текст : электронный // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2021. – № 2 (54). – С. 114-119.
10. Солоухина, А. С. Правовые и педагогические технологии профилактики преступности несовершеннолетних в образовательных учреждениях / А. С. Солоухина // Традиции и инновации в современном образовательном пространстве : Сборник статей молодых ученых Российской академии образования. – Москва : Российская академия образования, 2025. – С. 222-232.
11. Филимонова, А. В. Сниффинг как новый вызов безопасности жизнедеятельности детей и подростков / А. В. Филимонова, О. В. Иерусалимцева. – Текст : непосредственный // Современные технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности : сборник материалов Международной научно–практической конференции, Ярославль, 31 октября 2019 года / научный редактор А. Г. Гущин. – Ярославль : Канцлер, 2019. – С. 102–104.

Дата публикации: 26.08.2026

УДК 373.3.015.31:316.46

Шайнурова М.Д., Петрова С.С. Игры на сплочение коллектива в первом классе: первые шаги к формированию дружного класса

Шайнурова Мария Дмитриевна

Студентка Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»
maria.shainurova@mail.ru

Петрова Светлана Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»
svet.kapetrova2004@gmail.com

Team building games in the first grade: the first steps towards forming a friendly class

Shaynurova Maria Dmitrievna

Student, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Russian State Professional Pedagogical University

Petrova Svetlana Sergeevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Russian State Professional Pedagogical University

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью эффективной адаптации первоклассников к школьной жизни и формирования дружного классного коллектива в условиях их перехода к новой социальной роли. Цель данной статьи - теоретически обосновать и практически доказать эффективность использования системы игр на сплочение в первом классе для формирования дружеских взаимоотношений и позитивного психологического климата. Ведущим методом исследования выступил анализ педагогической и психологической литературы по проблеме сплочения детского коллектива в начальной школе, а также обобщение практического педагогического опыта применения игровых технологий в первом классе. В статье представлена авторская классификация игр на сплочение; определены психолого-педагогические условия их эффективного применения в первом классе; доказано позитивное влияние предложенной системы игр на снижение уровня тревожности, развитие коммуникативных навыков и формирование чувства принадлежности к коллективу у первоклассников. Материалы статьи будут полезны учителям начальных классов, школьным психологам, студентам педагогических вузов, а также всем специалистам, работающим с детьми младшего школьного возраста, при организации внеурочной деятельности и классных часов, направленных на сплочение детского коллектива.

Ключевые слова: Сплочение коллектива, первый класс, начальное образование, адаптация первоклассников, детский коллектив.

Abstract. The relevance of the study is driven by the need for effective adaptation of first-graders to school life and the formation of a friendly classroom community as they transition to a new social role. This article aims to theoretically substantiate and practically demonstrate the effectiveness of a system of team-building games in the first grade for fostering friendly relationships and a positive psychological climate. The leading research method included an analysis of pedagogical and psychological literature on the issue of team building in primary school, as well as a synthesis of practical teaching experience in applying game technologies in the first grade. The article presents an original classification of team-building games; identifies the psychological and pedagogical conditions for their effective use in the first grade; and proves the positive impact of the proposed system of games on reducing anxiety levels, developing communication skills, and fostering a sense of belonging to the collective among first-graders. The materials of the article will be useful for primary school teachers, school psychologists, students of pedagogical universities, as well as all specialists working with children of primary school age when organizing extracurricular activities and class hours aimed at team building.

Keywords: Team building, first grade, primary education, adaptation of first graders, children's collective.

Поступление ребёнка в первый класс является одним из наиболее значимых и стрессогенных событий в его жизни. Резкая смена ведущей деятельности, новый режим, непривычная социальная роль ученика, а главное - необходимость выстраивать отношения с одноклассниками и учителем — всё это создаёт высокую психоэмоциональную нагрузку. Как отмечают классики отечественной психологии Л.И. Божович и Д.Б. Эльконин, адаптация к школе может занимать от двух месяцев до полугода, причём наиболее сложным аспектом для многих детей оказывается именно включение в систему межличностных отношений [1, с. 178; 2, с. 85]. Современные исследователи, такие как Е.О. Смирнова и Я.Л. Коломинский, подчёркивают, что значительная часть первоклассников испытывает трудности в общении со сверстниками, что в дальнейшем может привести к снижению учебной мотивации, росту тревожности и даже психосоматическим расстройствам [16, с. 64; 17, с. 115]. В связи с этим проблема целенаправленного формирования сплочённого классного коллектива приобретает особую значимость именно в первые месяцы обучения.

В отечественной педагогике традиционно сильны идеи коллективного воспитания, разработанные А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинским [3; 4]. Однако в условиях современной школы, где часто наблюдается высокая конкуренция и индивидуализм, необходимы мягкие и соответствующие возрастным особенностям инструменты сплочения. Наиболее природосообразным и эффективным средством для детей 6–7 лет является игра. Как подчёркивал Л.С. Выготский, игровая деятельность остаётся ведущей для младших школьников, но в учебном процессе она

часто вытесняется интеллектуальными заданиями. Между тем специально организованные игры на сплочение позволяют решить сразу несколько задач: снизить тревожность, научить детей сотрудничать, распознавать эмоции друг друга и формировать чувство «мы» [5, с. 64]. Современные исследования, например, работа И.М. Капустиной и С.С. Игнатович, подтверждают, что целенаправленное использование игровых методов в период адаптации значительно ускоряет процессы социально-психологической интеграции первоклассников [6, с. 29]. Также Н.В. Бардалеева показала, что игровые упражнения на взаимопомощь и эмоциональную поддержку эффективно снижают тревожность и повышают статус «непопулярных» детей в группе [7, с. 173]. Цель данной статьи – на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы обосновать эффективность использования системы игр на сплочение в первом классе.

Важно отметить, что психологические особенности игровой деятельности детей именно этого возраста детально проанализированы в работе И.В. Чиковой и М.С. Мантровой. Авторы, опираясь на исследования в области общей психологии, психологии развития и педагогической психологии, приходят к выводу, что игра у современных дошкольников и младших школьников претерпевает значительные трансформации по сравнению с предыдущими поколениями: снижается доля сюжетно-ролевых игр с развёрнутым воображаемым сценарием, возрастает роль игр с правилами и кооперативных игр, что обусловлено изменениями в социальной ситуации развития и ранним внедрением цифровых технологий в досуг детей [8, с. 248]. При этом, как подчёркивают Чикова и Мантрова, именно игра остаётся ведущим механизмом развития эмоционально-волевой сферы и коммуникативных навыков, а значит, грамотно организованные игровые занятия в первом классе могут стать эффективным инструментом не только адаптации, но и целенаправленного формирования коллективистских отношений [8, с. 250]. Данный вывод напрямую коррелирует с практическими рекомендациями, представленными в работах А.Г. Арушановой [18], К. Фопеля [19] и О.В. Хухлаевой [20], что позволяет рассматривать игровые технологии как универсальное средство сплочения детского коллектива в начальной школе.

Дополнительно, исследование Д.А. Михалевой акцентирует внимание на психолого-педагогических условиях, необходимых для успешного формирования межличностных отношений у младших школьников. Автор выделяет такие ключевые условия, как эмоционально-позитивный фон взаимодействия, систематическое включение детей в совместные виды деятельности и целенаправленное обучение

навыкам конструктивного общения [9, с. 708]. Д.А. Михалева подчёркивает, что именно в младшем школьном возрасте закладываются базовые модели поведения в группе, и от того, насколько благоприятно складываются первые контакты между одноклассниками, зависит их дальнейшее социальное развитие [9, с. 709]. Эти условия полностью соответствуют принципам организации игр на сплочение, описанным в данной статье (добровольность, эмоциональная безопасность, регулярность, отсутствие соревновательности), и подтверждают необходимость системной работы педагога в этом направлении с первых дней обучения в школе.

Теоретической основой формирования сплочённости детского коллектива выступает деятельностный подход. А.С. Макаренко рассматривал сплочённость как результат совместной деятельности, пронизанной общими целями и переживаниями [3, с. 246]. Л.И. Уманский выделил несколько уровней развития коллектива, где высшим является сплочённость, выражающаяся в единстве ценностных ориентаций и взаимной ответственности [20, с. 71]. Исследования Я.Л. Коломинского, Е.О. Смирновой дополняют эту картину: для младшего школьного возраста ключевым является эмоционально-поведенческий компонент сплочённости, поскольку ценностно-ориентационный начинает активно формироваться только к 3–4 классу [15; 16]. Анализ пособий К. Фопеля [18], О.В. Хухлаевой [19] и Н.П. Слободяник [10] позволяет выделить три компонента сплочённости, которые могут быть развиты средствами игры в первом классе: эмоциональный (эмпатия, снижение тревожности), поведенческий (согласованность действий, умение договариваться) и коммуникативный (развитие вербальных и невербальных средств общения). В работе А.В. Воронцовой с соавторами на материале федеральной инновационной площадки было эмпирически показано, что системное применение игровых занятий в первом классе способствует более быстрому формированию коллективистских отношений по сравнению с классами, где такая работа не проводилась [11, с. 79].

На основе обобщения практических пособий (А.Г. Арушанова [18], К. Фопель [19], Е.О. Смирнова [16]) предлагается классификация игр на сплочение для первоклассников, включающая четыре группы. Первая группа - игры на знакомство и запоминание имён, такие как «Снежный ком», «Волшебный микрофон», «Меня зовут..., и я люблю». Они формируют первичный позитивный контакт и снижают тревожность в новой группе. Вторая группа - игры на развитие тактильного и эмоционального контакта: «Робот и оператор», «Дракон кусает свой хвост», «Ласковый мелок». Эти игры снижают психологическое напряжение и формируют доверие. Третья группа - игры на совместное решение задач: «Коллективный рисунок

вдвоём», «Построй башню», «Переправа». Они учат распределять роли, слушать друг друга, действовать согласованно. Четвёртая группа - игры на взаимопомощь и поддержку: «Комплименты по кругу», «Спасибо за прекрасный день», «Горячий стул». Они формируют позитивные социальные установки и умение говорить и принимать комплименты. Важно отметить, что, как показано в исследовании Н.В. Пудовкиной и В.А. Дубовой, успешность формирования коммуникативных универсальных действий у младших школьников напрямую зависит от регулярного включения кооперативных игр в учебно-воспитательный процесс [12, с. 201].

Эффективность применения этих игр обеспечивается соблюдением ряда психолого-педагогических условий. Первое условие - добровольность: ни один ребёнок не принуждается к участию, отказ принимается спокойно. Второе - эмоциональная безопасность: категорически исключаются насмешки и критические замечания, действует правило «Здесь все говорят только хорошее». Третье - регулярность: игры проводятся не от случая к случаю, а систематически, минимум 2–3 раза в неделю по 15–20 минут. Четвёртое - участие учителя как равного партнёра: взрослый также играет, получает комплименты, что разрушает барьер «учитель – ученик». Пятое - отсутствие соревновательности: для первоклассников соревновательные игры часто ведут к разочарованию и конфликтам, поэтому используются только кооперативные игры, где нет проигравших. Шестое - постепенное усложнение: начинают с игр на знакомство (первые 2–3 недели), затем добавляют тактильные игры, затем игры на совместное решение. Игры с закрытыми глазами вводятся только после установления базового доверия. Как отмечает О.Ю. Камакина, соблюдение данных условий в начальной школе способствует не только сплочению, но и снижению конфликтности в классе [13, с. 140].

Особую роль играет методическая подготовка учителя. Многие педагоги ошибочно полагают, что спонтанные игры на переменах автоматически сплачивают класс. Однако без целенаправленного подбора игр и рефлексии они могут закреплять неформальные иерархии. Учитель должен заранее планировать игровые сессии (лучше в начале урока или в конце дня в качестве разрядки), подбирать игры так, чтобы каждый ребёнок оказывался в центре внимания хотя бы раз в 2–3 занятия, использовать приёмы «адресного включения» (например, передать микрофон тихому ребёнку), а после игры проводить короткое обсуждение: «Что вам понравилось?», «Что чувствовали, когда хвалили?». В исследовании Е.Д. Карабановой и Л.Г. Антроповой подчёркивается, что сочетание игровых технологий с элементами критического мышления и активных методов обучения усиливает адаптационный

эффект и способствует более осознанному принятию первоклассниками норм группового взаимодействия [14, с. 51]. Также А. Якубова и Р.А. Хайдарова акцентируют, что игровая форма адаптации особенно эффективна при учёте гендерных и индивидуально-психологических особенностей детей [15, с. 298].

На основе анализа пособий К. Фопеля «Как научить детей сотрудничать?» и О.В. Хухлаевой «Тропинка к своему Я» предлагается трёхчастная структура одного игрового занятия длительностью 20 минут. Первая часть - ритуал приветствия (2–3 минуты): передача мягкой игрушки по кругу с пожеланием доброго утра или общее рукопожатие. Вторая часть - основная игра (12–15 минут): выбирается одна игра из предложенной классификации в соответствии с этапом работы. Третья часть - ритуал прощания (3–5 минут): общее объятие (если дети не против), «волшебный колокольчик» или рефлексия «Сегодня я узнал, что...». Важно, чтобы игры были непродолжительными (внимание первоклассника удерживается не более 10 минут, поэтому основную игру лучше разбить на два коротких этапа или выбрать игру на 5–7 минут). Также рекомендуется использовать яркие, тактильно приятные материалы: цветные клубки ниток, мягкие мячи, игрушки-символы, колокольчики.

Таким образом, теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать следующие выводы. Сплочённость коллектива первоклассников не возникает стихийно, она требует целенаправленного формирования, особенно в первые два месяца обучения, и наиболее эффективным и возрастосообразным средством являются кооперативные игры. Игры на сплочение решают комплекс задач: снижают уровень тревожности, развивают эмпатию и коммуникативные навыки, формируют позитивное отношение к одноклассникам и чувство принадлежности к классу. Предложенная классификация игр позволяет учителю планомерно выстраивать систему работы, переходя от простых форм контакта к более сложным. Эффективность игр обеспечивается соблюдением психолого-педагогических условий: добровольность, эмоциональная безопасность, регулярность, участие учителя как партнёра, отсутствие соревновательности, постепенное усложнение. Практическая значимость работы заключается в том, что предложенные игры могут быть легко интегрированы в урочную деятельность (физкультминутки, этап эмоциональной разрядки), во внеурочную деятельность (классные часы, «Разговоры о важном», «Орлята России»), а также в работу школьного психолога с классом. Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с разработкой межпредметных игровых технологий, где сплочение

становится средством решения учебных задач, а также с адаптацией игр для детей с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович ; Печатается по рекомендации Ученого совета Института психологии и Редакционно-издательского совета АПН СССР. – Москва : Акционерное общество «Издательство «Просвещение», 1968. – 464 с. – EDN HAJATJ.
2. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.
3. Макаренко, А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1972. – 336 с.
4. Сухомлинский, В. А. Мудрая власть коллектива (Методика воспитания коллектива) / В. А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1975. – 239 с.
5. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-76.
6. Капустина, И.М., Игнатович, С.С. К вопросу о социальнопсихологической адаптации первоклассников // Педагогика: история, перспективы. – 2022. – Том.5. – № 3. – С. 26-38.
7. Бардалеева, Н. В. Формирование межличностных отношений младших школьников с повышенным уровнем тревожности / Н. В. Бардалеева // Молодой ученый. – 2022. – № 2 (397). – С. 172-175.
8. Чикова, И.В., Мантрова, М.С. Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – №4 (37). – С. 248-251.
9. Михалева, Д. А. Психолого-педагогические условия формирования межличностных отношений в младшем школьном возрасте / Д. А. Михалева // Молодой ученый. – 2025. – № 49 (600). – С. 707-709.
10. Слободяник, Н. П. Формирование эмоционально-волевой регуляции у младших школьников в условиях групповой работы / Н. П. Слободяник // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 45-54.
11. Воронцова, А.В., Степанова, А.И., Кузьменко, А.И. В поиске путей коллективообразования в период адаптации первоклассников к школе (на материалах федеральной инновационной площадки «Путь к коллективу») // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2025. – Т. 31, № 2. – С. 75-85.
12. Пудовкина, Н.В., Дубовая В.А. Анализ педагогических условий формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – №11-2. – С. 198-204.
13. Камакина, О.Ю. Особенности формирования классного коллектива в начальной школе // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – №3 (36). – С. 139-141.
14. Карабанова, Е.Д., Антропова, Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение первоклассников на этапе адаптации к школе, через применение технологий критического мышления и АМО обучения // Вестник магистратуры. – 2025. – №4-2 (163). – С. 50-52.
15. Якубова, А., Хайдарова, Р.А. Роль игровой формы в адаптации ребёнка к школьной программе с учётом гендерного равенства // ORIENSS. – 2026. – № 20. – С. 298-301.

Список источников

16. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : Владос, 2005. – 158 с.
17. Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. – Минск : Народная асвета, 1984. – 239 с.
18. Арушанова, А. Г. Формы организации совместной игровой деятельности и общения младших дошкольников / А. Г. Арушанова, В. В. Коннова, Е. С. Рычагова // Детский сад от А до Я. – 2014. – № 5. – С. 22–38.
19. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения : практическое пособие : в 4 т. / К. Фопель ; пер. с нем. – М. : Генезис, 2003. – Т. 1. – 160 с.
20. Хухлаева, О. В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1–4) / О. В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2016. – 336 с.
21. Уманский, Л. И. Психология организаторской деятельности школьников / Л. И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ)

Дата публикации 14.08.2026

УДК 37.013.32

**Бардина Е.В., Бронникова Т.И. Экосистемная парадигма в
предпрофессиональном образовании: от концепции к внедрению в
общеобразовательные учреждения**

Бардина Екатерина Владимировна
старший методист, Московский городской педагогический университет
Институт развития профильного обучения, РФ, г. Москва
bardinaev@mgpu.ru

Бронникова Татьяна Ивановна
методист, Московский городской педагогический университет
Институт развития профильного обучения, РФ, г. Москва
bronnikovati@mgpu.ru

**An Ecosystem Paradigm in Pre-Professional Education: From Concept to
Implementation in General Education Institutions**

Bardina Ekaterina Vladimirovna
Senior Methodist, Moscow City University Institute for the Development of Vocational
Education, Russia, Moscow

Bronnikova Tatyana Ivanovna
Methodist, Moscow City University Institute for the Development of Vocational Education
Russia, Moscow

Аннотация. Данная публикация посвящена анализу эволюции форматов предпрофессионального образования в контексте современных школ с использованием экосистемной перспективы. На основе анализа проекта «Предпринимательский класс в московской школе» рассмотрен процесс перехода от традиционной модели передачи знаний к созданию динамичной системы, интегрирующей общеобразовательные учреждения, вузы, предпринимательские круги и государственные структуры, нацеленной на раннюю профессионализацию и профориентацию. Определены основополагающие аспекты воплощения экосистемной модели, представлены примеры успешного привлечения внешних ресурсов в образовательный процесс и изучены препятствия на пути его реализации. Выводы исследования подчеркивают продуктивность экосистемного подхода в стимулировании интереса учащихся и совершенствовании их будущих профессиональных навыков.

Ключевые слова: предпрофессиональное образование, экосистемная модель, школьный бизнес, компетенции XXI века, сотрудничество школ и бизнеса, образовательные инициативы Москвы, карьерные пути.

Abstract. The paper analyses the evolution of pre-professional education formats in modern schools through the lens of an ecosystem perspective. The study focuses on the project «Entrepreneurial Class in a Moscow School» as a case for examining the transition from the traditional knowledge-transfer model to a dynamic ecosystem that integrates general education institutions, universities, business communities, and government agencies. The research identifies key aspects of implementing the ecosystem model, illustrates successful practices of engaging external resources in education, and outlines the main barriers to implementation. The findings demonstrate that the ecosystem approach effectively stimulates students' interest and contributes to the development of their future professional competencies.

Keywords: pre-professional education, ecosystem model, school-based business, 21st-century skills, school–business collaboration, Moscow's educational initiatives, career paths

В современном мире, где рынок труда постоянно меняется, от выпускников школ требуется нечто большее, чем просто знание предметов. Они должны обладать гибкостью, умением мыслить как предприниматели, налаживать связи и эффективно работать в различных командах. Традиционная школьная система, заточенная на стандартизированную программу, часто оказывается недостаточной для такой подготовки. Именно поэтому растет интерес к экосистемному подходу в предпрофессиональном образовании.

Под «экосистемой предпрофессионального образования» понимают комплексную, самоорганизующуюся систему, в которой школы, университеты, компании-работодатели, стартапы и государственные структуры совместно работают над развитием навыков учащихся. Эксперты отмечают, что такая среда позволяет максимально приблизить учебный процесс к реалиям профессиональной жизни, обеспечивая плавный переход от учебы к карьере [1]. Анализ последних тенденций показывает, что экосистемная модель помогает сократить разрыв между теорией и практикой, столь важными для индустрии. Важно не просто наличие партнеров, а их активное участие в формировании учебных программ и оценке результатов [2]. Успешные экосистемы строятся на принципах взаимного сотрудничества и выгоды, где школа играет роль центрального звена, координирующего потоки знаний и ресурсов [3]. Поэтому экосистемный подход перестал быть просто модным словом, став необходимостью для качественного профессионального самоопределения.

Основы экосистемного подхода и их интеграция в школьную практику

Реализация экосистемного подхода в школе строится на нескольких ключевых принципах, отличающих его от привычных форм сотрудничества.

Первый принцип — создание реальной ценности. В отличие от ситуаций, когда бизнес лишь спонсирует мероприятия или проводит разовые лекции, в условиях экосистемы партнеры активно участвуют в создании образовательных продуктов. Например, в рамках программы «Предпринимательский класс в московской школе» представители компаний не просто делятся опытом, но и помогают разрабатывать учебные кейсы, основанные на актуальных задачах их бизнеса. Это делает учебный материал практически применим и соответствующим текущим потребностям индустрии.

Второй принцип — сетевая интеграция. Образовательные пути в экосистеме не имеют строгих ограничений. Ученик может начать проект в школе, продолжить его в университете-партнере, а завершить презентацией перед представителями бизнеса и инвесторами. Такая гибкость позволяет каждому школьнику выбрать собственный темп и направление развития.

Третий принцип — система рефлексивной обратной связи. Экосистема предполагает постоянный анализ эффективности образовательных программ. Данные об успеваемости, вовлеченности учеников и их дальнейших карьерных путях используются для совершенствования учебных планов. На практике эти принципы реализуются через городской проект «Предпринимательский класс в московской школе».

Проект «Предпринимательский класс в московской школе» представляет собой комплексную экосистему, где центральным звеном является проектный офис. Его основная функция — не просто управление, а установление прозрачных коммуникаций между школами, вузами и бизнесом. Проектный офис обеспечивает методическую поддержку, контролирует выполнение планов, координирует деятельность экспертов и организует мониторинг результатов. По сути, он выступает гарантом качества и стандартов реализации образовательных программ [4].

Школа-участник проекта трансформируется из обычного учебного заведения в активную площадку для развития предпринимательских навыков. Школа предоставляет необходимую инфраструктуру: учебные классы, лаборатории и доступ к информационным ресурсам. Педагоги выполняют роль наставников, помогая ученикам интегрировать новые знания в учебную программу и сопровождают их в работе над проектами. Школа также отвечает за отбор учеников, формирование групп и поддержание их мотивации.

Университеты-партнеры формируют академическое ядро проекта. Их задача — передача глубоких знаний и обучение методам научных исследований.

Представители вузов разрабатывают учебные модули, проводят бизнес-семинары, мастер-классы и предоставляют доступ к своей научной базе. Университеты обеспечивают экспертную поддержку, помогая ученикам проверять гипотезы, проводить исследования и структурировать полученные результаты. Кроме того, вузы часто становятся площадками для проведения научно-практических конференций, чемпионатов по предпринимательству, имитируя профессиональную среду. Университеты становятся уникальными пространствами, где учеба, исследования и развитие предпринимательских навыков объединяются для поддержки молодежных стартапов [5].

Бизнес-сообщество играет роль проверяющего звена и наставника. Для школьников бизнес — это возможность увидеть реальную профессиональную деятельность. Представители компаний выступают в качестве приглашенных спикеров, рассказывая о рыночных тенденциях, и менторов, помогая довести идею до рабочего прототипа или бизнес-плана. Бизнес предоставляет практические кейсы, организует экскурсии и участвует в оценке проектов. Важнейшая функция бизнеса — продемонстрировать школьникам пути профессиональной реализации, показать востребованные навыки и стать потенциальным работодателем или инвестором.

Департамент образования и науки города Москвы выступает в роли главного куратора и организатора проекта «Предпринимательский класс в московской школе». Департамент формирует институциональную основу для внедрения предпринимательских навыков в школьную программу. Основной задачей департамента является обеспечение системной финансовой поддержки. Это включает целевое финансирование для разработки учебных планов, создание методических материалов, организацию повышения квалификации для учителей и привлечение внешних экспертов. Департамент следит за прозрачностью распределения средств, гарантируя, что ресурсы направляются на достижение реальных образовательных результатов. Параллельно департамент занимается правовым сопровождением, адаптируя нормативную базу под нужды предпринимательского образования. Он взаимодействует с городскими структурами и бизнесом, создавая правовые рамки для безопасного сотрудничества школ с внешними партнерами.

Департамент образования и науки Москвы трансформируется из традиционного административного органа в центр развития инноваций, создавая устойчивую экосистему, где финансовая и юридическая поддержка способствуют развитию предпринимательского мышления у школьников.

Проект предпрофессионального образования «Предпринимательский класс в московской школе» является ярким примером успешной реализации экосистемного подхода, который превращает традиционное школьное обучение в платформу для профессионального роста. Он стирает границы между школой и реальным сектором экономики, готовя новое поколение лидеров, способных создавать ценность и адаптироваться к быстро меняющимся рыночным условиям. Этот проект охватывает старшеклассников (10–11 классы) из 223 школ столицы, где формируются необходимые навыки и культура предпринимательства. Школьники учатся разрабатывать и тестировать бизнес-идеи, осваивать управление проектами и основы экономики под руководством профессионалов.

Базой для подготовки служит углубленное изучение профильных предметов. Математика развивает логическое и аналитическое мышление, иностранный язык обеспечивает свободное общение с мировым сообществом, а обществознание помогает понять устройство общества и экономики. Специализированные курсы по экономике и основам предпринимательства дополняют академическую программу, формируя фундамент для понимания рыночных механизмов. Школьный курс «Экономика» делает абстрактные финансовые понятия понятными и применимыми на практике. Программа построена так, чтобы ученики не просто запоминали определения, а учились анализировать реальные рыночные процессы, от базовых механизмов до глобальных тенденций.

Курс начинается с изучения экономических систем и фундаментальных законов рынка. Школьники рассматривают взаимодействие спроса и предложения, механизм формирования цен, взаимоотношения производителей и потребителей. Особое внимание уделяется факторам производства и типам рынков, исследуется отличие конкурентной среды от монополии и роль конкуренции в развитии бизнеса. Этот этап закладывает основы понимания функционирования экономики.

Переходя к микроэкономике, программа фокусируется на уровне отдельной компании или предпринимателя. Рассматриваются вопросы налогообложения, напрямую влияющие на прибыльность бизнеса, и различные источники финансирования проектов, от собственных средств до привлечения инвестиций. Важным элементом становится юнит-экономика: ученики учатся рассчитывать эффективность одного клиента или одной сделки, что является ключевым навыком для любого современного стартапа.

Макроэкономический блок расширяет кругозор, связывая локальные действия с глобальными процессами. Учащиеся изучают денежное обращение и

государственную ценовую политику, понимая природу инфляции и механизмы контроля цен. Отдельный раздел посвящен занятости и безработице как индикаторам состояния экономики. Следующий раздел знакомит с мировой экономикой и валютным рынком, показывая, как курсы валют и международная торговля влияют на жизнь людей и бизнес-стратегии компаний. Специализированный курс «Экономика» формирует целостное экономическое мировоззрение. Школьники учатся правильно интерпретировать термины и применять полученные знания для анализа ситуаций, принятия обоснованных решений и понимания роли экономики в повседневной жизни.

На специализированном курсе «Основы предпринимательской деятельности» школьники погружаются в реальную бизнес-среду, преобразуя теоретические знания в практические навыки. Программа составлена так, чтобы ученики учились мыслить как будущие основатели компаний.

Первый этап обучения посвящен базовым аспектам: культуре предпринимательства и принципам бизнес-моделирования. Ученики разбираются, как зарождается идея, превращается в продукт и как эффективно продвигать его на рынок с помощью современных маркетинговых инструментов. Формируется понимание ценности клиента и механизмов создания конкурентных преимуществ.

Основная часть курса сосредоточена на ресурсах и развитии. Школьники учатся управлять финансами, понимать принципы инвестирования и оценивать риски. Отдельное внимание уделяется инновациям: участники исследуют, как технологические прорывы и нестандартные подходы могут трансформировать традиционные бизнес-процессы и открывать новые рыночные ниши.

Финальным этапом становится стратегическое планирование. Учащиеся разрабатывают структуру своего проекта, выстраивая логичную модель от идеи до масштабирования. Создание стратегии развития позволяет школьникам увидеть полную картину: как объединить маркетинг, финансы и инновации в единую систему, способную приносить результат. В итоге школьники получают готовую основу для собственного бизнес-проекта и уверенность в своих силах.

Успех проекта «Предпринимательский класс в московской школе» заключается не в изолированной работе, а в тесной интеграции с реальным сектором экономики и образования. Ключевым отличием этой инициативы является формирование экосистемы, где 23 ведущих вуза, научные центры, 14 колледжей и московское бизнес-сообщество выступают не просто спонсорами, но и активными участниками образовательного процесса.

Экосистема проекта построена на принципах преемственности и многоуровневого погружения. На начальном этапе учащиеся проходят бизнес-тренинги и семинары от успешных предпринимателей, после чего представляют свои проекты на питчингах, конференциях и конкурсах. Здесь они получают ценную обратную связь и возможность найти первых партнеров или инвесторов. Далее следует специализация через колледжи и вузы. В рамках предпрофессиональной подготовки школьники осваивают профессию «Агент банка», что позволяет связать учебный процесс с реальными требованиями рынка труда.

Преподаватели московских вузов ведут проектную и исследовательскую работу: вместе с наставниками учащиеся разрабатывают стартапы, учатся презентовать идеи и защищать их. Это позволяет ученикам уже на школьном этапе погрузиться в университетскую среду и понять требования высшего образования. Параллельно учащиеся могут посещать профильные бизнес-семинары и тренинги с предпринимателями, получать консультации и адаптировать свои разработки прототипов проектов под требования рынка, основываясь на практическом опыте действующих бизнесменов. Лучший опыт публичных выступлений и экспертной оценки ребята получают на научно-практической конференции «Наука для жизни» в направлении «Шаг в бизнес» и чемпионате предпринимательских идей «Business Skills».

Особое место в экосистеме занимают предпрофессиональные каникулы в формате «Школа экономики и предпринимательства», которые организуют вузы-партнеры. Это интенсивное погружение в различные области экономики — от финансов и маркетинга до управления и инноваций. Такой формат помогает школьникам не только развить предпринимательское мышление, но и четко определить свой профессиональный вектор, понять, в каких сферах их компетенции будут наиболее востребованы. Научная организация, входящая в партнерскую сеть, прививает критическое мышление и навыки работы с данными. Ее роль заключается в обучении школьников методологии исследований: как формулировать гипотезы, проводить эксперименты и анализировать результаты. Этот компонент превращает предпринимательство из интуитивного поиска идей в структурированную деятельность, основанную на фактах и доказательствах.

Активное бизнес-сообщество Москвы решает вопрос актуальности и применимости знаний. Представители компаний выступают в качестве менторов, проводят встречи с действующими предпринимателями и помогают школьникам тестировать свои идеи на рынке. Бизнес предоставляет обратную связь, учит

анализировать экономику проекта и понимать потребности клиентов, превращая учебные проекты в потенциально жизнеспособные стартапы.

Такой многоуровневый подход создает уникальное образовательное пространство. Школьник получает не просто набор разрозненных навыков, а целостное представление о том, как зарождаются и развиваются новые продукты и услуги, имея поддержку на каждом этапе — от идеи до реализации.

Преимущества экосистемного подхода в предпрофессиональном образовании очевидны. Во-первых, повышается мотивация учащихся за счет видимого результата и признания со стороны профессионального сообщества. Во-вторых, школа получает доступ к современным технологиям и методикам, которые иначе были бы недоступны в условиях стандартного финансирования. В-третьих, формируется новая экономическая культура через интеграцию реального бизнеса в учебный процесс: от приглашения практикующих предпринимателей в качестве наставников до создания школьных стартапов, способных выйти на рынок уже в период обучения. Такой подход способствует ранней профессиональной ориентации и снижает барьеры для входа в предпринимательскую среду.

Однако внедрение экосистемного подхода сопряжено с рядом трудностей. Ключевой проблемой остается нехватка квалифицированных кадров. Школьные учителя часто не обладают достаточной подготовкой для поддержки проектной работы в условиях взаимодействия с реальным бизнесом. Требуется существенное повышение квалификации педагогов или привлечение внешних специалистов, что увеличивает нагрузку на бюджет школы. Вторая сложность — интеграция внешних организаций в школьную жизнь. Отсутствие единой цифровой платформы для взаимодействия между школой, вузами и бизнесом замедляет процессы.

Третья проблема — страх неудачи и конформизм среди учащихся и родителей. В традиционной школе оценка часто сводится к правильному ответу, тогда как в предпринимательской среде ошибка является частью процесса обучения. Родители могут воспринимать нестандартные форматы как снижение академической нагрузки и угрозу для поступления в вузы. Для преодоления этого барьера необходима активная информационная работа: демонстрация успешных примеров выпускников, прозрачная отчетность о достигаемых компетенциях (как профессиональных, так и «мягких» навыках) и включение результатов проектной деятельности в портфолио абитуриентов. Это поможет сместить акцент с оценки знаний на оценку умения применять их на практике.

Экосистемный подход в предпрофессиональном образовании является стратегическим ответом на современные вызовы, позволяющим школе выйти за рамки классической модели обучения. Опыт проекта «Предпринимательский класс в московской школе» демонстрирует, что интеграция бизнес-сообщества, образовательных учреждений и вузов создает среду, максимально приближенную к реальным профессиональным условиям. Активное вовлечение старшеклассников в предпринимательскую деятельность имеет ряд преимуществ: увеличение числа потенциальных владельцев бизнеса; рост доли экономически активного населения; стимулирование профессионального развития, для которого малый бизнес становится первичной площадкой для самореализации [6].

Основные выводы исследования заключаются в том, что успех экосистемной модели зависит не только от наличия партнеров, но и от качества методического сопровождения, гибкости образовательных путей и способности проектного офиса выступать в качестве координирующего центра. Получаемые преимущества, такие как повышение мотивации учащихся и актуализация их компетенций, перевешивают трудности внедрения, при условии решения проблем с подготовкой педагогов и цифровизацией процессов взаимодействия.

В долгосрочной перспективе успешная реализация экосистемной модели в предпрофессиональном образовании может стать драйвером экономического развития региона, формируя пул квалифицированных специалистов, готовых к инновационной деятельности. Ключевым фактором устойчивости проекта «Предпринимательский класс в московской школе» остается гибкость адаптации учебных программ к меняющимся рыночным условиям и сохранение фокуса на практической пользе для участников. Если школа сможет поддерживать баланс между академической нагрузкой и предпринимательской практикой, проект способен стать образцом для других регионов, демонстрируя эффективную модель подготовки лидеров нового поколения. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку метрик эффективности экосистемных моделей проектов и изучение долгосрочного влияния их на карьерные траектории выпускников школ.

Список литературы

1. Дьячкова, А. В. Школа в образовательной экосистеме: роль, функции, потенциал и перспективы в модели обучающегося города / А. В. Дьячкова, О. Н. Томюк, Л. И. Кулькова // Качество педагогического образования в условиях современных вызовов: Сборник научных трудов IX Международного форума по педагогическому образованию, Казань, 24–26 мая 2023 года. – Казань: Издательство федерального государственного автономного образовательного

- учреждения высшего профессионального образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет", 2023. – С. 93-99. – EDN NHWBZX.
2. Кадысева, А. Р. Цифровая экосистема как инструмент интеграции теории и практики в образовании / А. Р. Кадысева // Исследования молодых ученых: Материалы CVII Международной научной конференции, Казань, 20–23 сентября 2025 года. – Казань: ООО "Издательство Молодой ученый", 2025. – С. 146-150. – EDN OSYXPU.
 3. Панасюк, В. П. Экосистема качества школьного образования: формирование и развитие / В. П. Панасюк, Л. Ю. Монахова, Р. М. Шерайзина // Человек и образование. – 2023. – № 2(75). – С. 114-121. – DOI 10.54884/S181570410026431-9. – EDN MWXXSR.
 4. Кокшарова А.А. Проект «Предпринимательский класс в московской школе»: цели, особенности и значимость // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2026. № 06 (119). Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/proekt-predprinimatelskij-klass-v-moskovskoj-shkole-tseli-osobennosti-i-znachimost.html> (Дата обращения: 25.06.2026)
 5. Паршутина, А. С. Вузы как драйверы развития молодежного предпринимательства / А. С. Паршутина, К. Н. Крашенинникова // Инновационная экономика: информация, аналитика, прогнозы. – 2026. – № 3. – С. 36-43. – DOI 10.47576/2949-1894.2026.3.3.004. – EDN BJSXYV.
 6. Масленникова, А. Ю. Молодежное предпринимательство как драйвер экономического роста / А. Ю. Масленникова, Д. Ю. Масленников // Муниципалитет: экономика и управление. – 2022. – № 1(38). – С. 87-94. – DOI 10.22394/2304-3385-2022-1-87-94. – EDN ZEUXER.

Дата публикации 31.08.2026

УДК 378.14

**Букина Н.Н., Иващенко А.С. О роли образовательной организации
в процессе патриотического воспитания будущих юристов**

Букина Надежда Николаевна

преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин, Северо-Западный филиал
Российского государственного университета правосудия имени В.М. Лебедева
РФ, г. Санкт-Петербург
nadin2007.71@mail.ru

Иващенко Александра Сергеевна

преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин
Северо-Западный филиал Российского государственного университета правосудия
имени В.М. Лебедева, РФ, г. Санкт-Петербург
aleksandra2010.21@mail.ru

**About the role of an educational organization in the process of patriotic
education of future lawyers**

Bukina Nadezhda Nikolaevna

lecturer at the Department of general education disciplines, Northwestern Branch of the
Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev
Russian Federation, Saint Petersburg

Ivashchenko Aleksandra Sergeevna

lecturer at the Department of humanities and socio-economic disciplines
Northwestern Branch of the Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev
Russian Federation, Saint Petersburg

Аннотация. В данной статье рассматривается многогранность дефиниции «патриотизм» и раскрывается его значение в современной России. Основное внимание в работе автор акцентирует на необходимости патриотического воспитания в высшем учебном заведении. В статье анализируются инструменты, применяемые образовательными организациями в процессе формирования осознанного патриотизма. Автором сделан вывод о значении патриотического воспитания для студентов юридических вузов.

Ключевые слова: патриотическое воспитание молодежи, патриотизм, высшее образование, воспитательный процесс, студенты юридических профилей подготовки, основы российской государственности.

Abstract. The article is examined the multifaceted definition of "patriotism" and revealed its significance in modern Russia. The main focus of the work is on the need for patriotic education in a higher educational institution. The article analyzes the tools used by educational organizations in the process of forming conscious patriotism. The author concludes on the value of that patriotic education is important for law students.

Keywords: patriotic education of youth, patriotic, higher education, educational process, students of legal training profiles, fundamentals of Russian statehood

Вопросам патриотизма всегда уделялось особое внимание в научных и политических кругах. На данный момент существует множество различных трактовок данной дефиниции. С одной стороны, патриотизм можно понимать, как ценность, сплачивающая народ, а с другой – как гражданский долг [1, с. 152]. Общим является чувство преданности, любви, готовности к защите собственной страны и народа [2, с. 107]. Т.А. Дронова и А.А. Дронов определяют патриотизм, как «сопричастие человека судьбе своего Отечества, взаимосопряжение одного с другим.» [3, с. 42]. Наиболее конкретно понятие патриотизма устанавливает Экспертный совет по патриотическому воспитанию при ФГБУ «Роспатриотцентр»: «нравственное чувство, включающее любовь к Родине, уважение к ее законам и традициям, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам, осознанную готовность человека связать свое личное будущее с будущим своей страны и действовать во благо Родины, народа, государства.» [7, с. 5].

На современном этапе развития российского общества воспитание патриотизма является одной из приоритетных задач государства. Владимир Владимирович Путин 5 ноября 2025 года на заседании Совета по межнациональным отношениям отмечал, что укрепление гражданской и национальной идентичности, равно государственной, общероссийской, должно осуществляться посредством патриотизма. Он обращал внимание, что патриотизм означает «воспитание любви к общему большому Отечеству, к России, при ясном понимании, что это значит для каждого, народа и этноса, проживающего на территории Российской Федерации. Воспитание понимания того, что сохранение общей Родины отвечает коренным интересам каждого российского народа» [8]

Значимость развития патриотизма в обществе устанавливается также и нормативно-правовыми актами. 7 мая 2024 года указом Президента определены национальные цели развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года. Одной из целей является «реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности». [9]

Особое внимание уделяется формированию патриотизма среди молодого поколения. Так 17 августа 2024 года Правительством РФ утверждена «Стратегия реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года» (далее – Стратегия), которая является составной частью государственной политики. В соответствии с данной Стратегией результатом данной политики должно стать «становление и развитие патриотически настроенного, высоконравственного и

ответственного поколения российских граждан, способного обеспечить суверенитет, конкурентоспособность и дальнейшее развитие России». [10, с. 4]

Развитие патриотического начала в личности гражданина осуществляется постепенно посредством влияния государства, семьи, школы и высших учебных заведений. Задача воспитания в процессе образования устанавливается Федеральным законом «Об образовании», в соответствии с п. 2 ст. 2 под воспитанием понимается «деятельность, направленная на развитие личности, формирование у обучающихся трудолюбия, ответственного отношения к труду и его результатам, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, традиционных российских духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [11].

Патриотическим воспитанием, в соответствии со Стратегией является, «систематическая и целенаправленная деятельность органов публичной власти, общественных объединений, иных институтов гражданского общества по формированию у молодых граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [10].

Образовательная организация высшего образования, являясь частью системы образования, принимает на себя не только образовательную, но и воспитательную функцию. В том числе и функцию патриотического воспитания будущих специалистов, как способ социализации молодого поколения в меняющемся обществе.

Воспитание чувства патриотизма имеет особое значение для будущих юристов. Это подтверждается компетенциями, которые должны быть в них сформированы в результате обучения на образовательных программах: программе бакалавриата по направлениям подготовки 40.03.01 Юриспруденция, 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка и программе специалитета по специальности 40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность. Так в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования данных

программ [12, 13, 14] одной из универсальных компетенций является «гражданская позиция», что подразумевает способность формировать нетерпимое отношение к проявлениям экстремизма, терроризма, коррупционному поведению и противодействовать им в профессиональной деятельности.

По мнению Елены Александровны Рязановой, доцента кафедры конституционного, административного и таможенного права Тверского государственного университета «без чувства ответственности за свою страну, за общество, за результаты своей правозащитной деятельности формирование будущего юриста не должно быть» [4, с. 173]. Следовательно, достижение высокого уровня правовой культуры невозможно без развитого патриотического сознания.

При этом, важно отметить, что будущие юристы должны быть готовы, не только следовать закону, и защищать права и интересы граждан и государства, но и следовать этике занимаемой юридической должности, которая также включает в себя служение Родине и ее интересам.

В образовательных организациях высшего образования процесс патриотического воспитания реализуется, в первую очередь, общеобразовательными дисциплинами естественно-научного, гуманитарного цикла и общетеоретическими правовыми дисциплинами. К первым можно отнести дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и «Основы российской государственности», ко вторым – «История государства и права России».

Курс «Безопасности жизнедеятельности», его понятийный аппарат способствует воссозданию целостного представления о мире. Помимо этого, по мнению Веры Ильиничны Аксеновой, доцента кафедры физического воспитания и спорта Уральского государственного юридического университета «естественно-научное обоснование взаимодействия части и целого дает свежий взгляд на понятия Родина, патриот, защита от опасностей внешних и внутренних, который ассоциирует Родину не только как источник достатка, а это еще и огромная ответственность каждого за настоящее и будущее того места, где ты родился, вырос и осуществляешь процесс жизнедеятельности» [5, с. 14].

С 1 сентября 2023 года все студенты на первом году обучения изучают дисциплину «Основы российской государственности». По мнению Ольги Владимировны Фрик, доцента кафедры философии, истории, экономической теории и права экономического факультета Омского государственного аграрного университета имени П.А. Столыпина, главной целью данного курса является «формирование у студентов системы компетенций и ценностных ориентаций, а также

устойчивых способов поведения, которые будут служить маркером осознания принадлежности к российскому обществу, патриотизма и гражданской ответственности, активного духовно-нравственного самоопределения личности и внутренней культуры» [6, с. 60].

По нашему мнению, данную дисциплину можно считать фундаментальной в формировании патриотизма, поскольку содержание курса включает в себя последовательное изучение таких разделов как: «Что такое Россия?», «Российское государство – цивилизация», «Российское мировоззрение и ценности российской цивилизации», «Политическое устройство России», «Вызовы будущего и развитие страны».

Без знаний о Родине, невозможно сформировать осознанного патриотизма, поэтому и курс «История государства и права России» также является неотъемлемой частью патриотического воспитания будущих юристов. Именно из истории студенты вспоминают или узнают о примерах героизма соотечественников, их деяниях и ошибках, что позволяет сформировать собственное представление о правильном выборе и развить критическое мышление.

Помимо образовательной программы, учебные заведения участвуют в патриотическом воспитании путем проведения мероприятий, в частности, научного характера, таких как: круглые столы, конференции, студенческие конкурсы, студенческие научные проекты или студенческие научные кружки, направленные как на изучение истории отдельной отрасли или института права, так и конкретного исторического периода и события. Например, в 2025-2026 году на базе СЗФ ФГБОУВО «РГУП им. В.М. Лебедева» проходили: студенческий конкурс ««История в праве и право в истории», посвящённый памяти 80-летия Победы в Великой Отечественной войне», Всероссийская научно-практическая конференция «Уроки Чернобыля», Интеллектуальная студенческая игра «Что? Где? Когда?» «День воинской славы России. Уроки Чернобыля», Всероссийский круглый стол «Парламентаризм как инструмент взаимодействия государства и общества (к 120-летию открытия I Государственной Думы в России)» и т.п.

Помимо научной жизни, воспитание любви к Отечеству осуществляется путем содействия в участии в мероприятиях, направленных на объединение студентов и развитие в них исторической памяти: проведение на базе учебного заведения «Диктанта Победы», «Международного Географического диктанта»; организация Уроков мужества с участниками специальной военной операции, встреч с

представителями Красного Креста, поисковых отрядов; участие студентов в городских мероприятиях, посвященных дням воинской славы и памятным датам России.

Отдельное внимание можно уделить особому структурному подразделению высших учебных заведений, готовящих будущих юристов – юридическим клиникам. Их задачей является практическая подготовка обучающихся к юридической деятельности, а также оказание бесплатной юридической помощи нуждающимся категориям граждан (инвалидам, пенсионерам, участникам специальной военной операции, ветеранам, многодетным семьям и т.п.). Такой профессиональный опыт помогает студентам не только узнавать профессию изнутри, но и развивать уважение к закону, нормам права и населению государства, вне зависимости от их положения.

Также, кроме администрации, воспитательных отделов образовательных организаций, преподавателей, инициатива патриотического воспитания может исходить от самих студентов: для работников устраиваются концерты, творческие вечера, посвященные Дню Победы или иному важному событию.

Важным шагом в укреплении патриотизма является объединение разных народов большой страны. Учебные заведения высшего образования наиболее ярко способствуют познанию разных национальностей, языков и культур, поскольку в данных образовательных организациях учатся студенты со всей страны. Ярким примером духовного и исторического объединения могут служить многофилиальные университеты. Так ФГБОУВО «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» расположен в 12 городах России: от Санкт-Петербурга до Хабаровска. Проведения совместных межфилиальных мероприятий, например, студенческого конкурса «Созвездие», отвечает одной из основных задач патриотизма - сохранению общей Родины вне зависимости от национальности.

Таким образом, патриотическое воспитание является неотъемлемой частью формирования личности будущего юриста, при этом образовательная организация высшего образования - важный институт данного процесса. Организация воспитания патриотизма основывается на принципах уважения к истории Родины, разнообразию мнений и культур. Именно при учете данных особенностей выпускающиеся специалисты будут обладать осознанным патриотизмом, основанном на правовой культуре и критическом мышлении.

Список литературы

1. Разов П. В. Социологический анализ процессов развития патриотизма в России // Власть. 2022. Т. 30, № 5. С. 151-155.
2. Ивченков С.Г., Сайганова Е.В. Патриотизм как компонент общественного сознания: поколенческий ракурс измерения // Вестник Института социологии. 2019. Т. 10. № 1. С. 104-119.

3. Дронова Т.А., Дронов А.А. Патриотизм - символ сопричастности судьбе Отечества (еще раз о воспитании патриотизма в студенческой среде) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2023. № 4. С. 41-45.
4. Рязанова, Е. А. Патриотическое воспитание и воспитание чувства гражданственности при формировании компетенций будущего юриста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Право. 2025. № 3(83). С. 167-174.
5. Шамсумова Э.Ф., Аксенова В.И. Патриотическое воспитание в рамках общеобразовательных дисциплин при подготовке юристов // Российское право онлайн. 2021. С. 10-19.
6. Фрик О.В. О роли учебной дисциплины «Основы российской государственности» в идеологическом образовании и гражданско-патриотическом воспитании в вузе // Педагогическая перспектива. 2024. № 4(16). С. 57–65.

Список источников

7. Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Методические рекомендации. (утверждены экспертным советом по патриотическому воспитанию ФГБУ "Роспатриотцентр" 10.10.2022 года). С.93. [Электронный ресурс] URL: <https://cdtkursk.ru/wp-content/uploads/2026/02/osnovy-patriot.vospitaniya-metodicheskie-rekomendatsii.pdf>.
8. Заседание Совета по международным отношениям [Электронный ресурс] // Администрация Президента России : [сайт]. [2026]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/78409> (Дата обращения: 10.08.2026)
9. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 "О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года" // "Российская газета". № 100. 11.05.2024.
10. Распоряжение Правительства РФ от 17.08.2024 № 2233-р (ред. от 08.05.2025) "Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года" // "Собрание законодательства РФ". 02.09.2024. № 36. С. 5484.
11. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 04.08.2026) "Об образовании в Российской Федерации" // "Российская газета". № 303. 31.12.2012.
12. Приказ Минобрнауки России от 27.07.2021 № 677 (ред. от 27.02.2023) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка" (Зарегистрировано в Минюсте России 19.08.2021 № 64694) [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
13. Приказ Минобрнауки России от 13.08.2020 № 1011 (ред. от 27.02.2023) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция" (Зарегистрировано в Минюсте России 07.09.2020 № 59673) [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
14. Приказ Минобрнауки России от 18.08.2020 № 1058 (ред. от 27.02.2023) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - специалитет по специальности 40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность" (Зарегистрировано в Минюсте России 08.09.2020 № 59715) [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

Дата публикации 14.08.2026

УДК 378.147

Бурганова И.Н. Оптимальная модель преподавания политологии в педагогическом вузе: проблемы и решение

Бурганова Инна Николаевна

канд. полит. наук, доцент кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществознания, Оренбургский государственный педагогический университет, РФ, г. Оренбург
burganovain@yandex.ru

The Optimal Model of Teaching Political Science at a Pedagogical University: Problems and Solutions

Burganova Inna Nikolaevna

Candidate of Political Sciences. PhD, Associate Professor of the Department of General History and Methods of Teaching History and Social Studies, Orenburg State Pedagogical University of the Russian Federation, Orenburg

Аннотация. В статье рассматривается трансформация преподавания политологии в непрофильных вузах на примере педагогического вуза. Автор проводит сравнительный анализ классической и проблемной модели, выявляя их слабые и сильные стороны. Классический подход обеспечивает системность знаний, но имеет минусы в виде абстрактности и пассивности студентов. Проблемная модель в свою очередь делает учебным материал наглядным и практико-ориентированным, но несет риски фрагментарности и сложности оценивания. На примере темы «политическая власть» и «государство как политический институт» рассматривается различия двух моделей. Делается вывод, что оптимальной моделью будет выступать синтез классической и проблемной моделей преподавания. Такой подход позволяет системно осваивать материал и иметь навыки анализа политических реалий.

Ключевые слова: политология, политическая наука, преподавание политологии, классическая модель преподавания, проблемная модель обучения, педагогическое образование.

Abstract. The article examines the transformation of teaching political science in non-specialized universities using the example of a pedagogical university. The author conducts a comparative analysis of the classical and problem-based models, identifying their strengths and weaknesses. The classical approach provides a systematic approach to knowledge, but it has disadvantages such as abstractness and passivity among students. The problem-based model, on the other hand, makes the educational material more visual and practical, but it carries the risks of fragmentation and difficulty in assessment. Using the topics of "political power" and "the state as a political institution" as examples, the differences between the two models are examined. The article concludes that the optimal model is a synthesis of the classical and problem-based teaching models. This approach allows you to systematically master the material and develop the skills to analyze political realities.

Keywords: political science, political studies, teaching political science, classical teaching model, problem-based learning model, and teacher education.

Современная система высшего образования переживает серьезную трансформацию, связанную с запросами на обновление методов преподавания в сторону практических навыков [2]. В этих обстоятельствах возникает вопрос, как преподавать дисциплины, в том числе и политологию у студентов, чья профессиональная деятельность не связана с политической наукой, но при этом их компетентность и грамотность зависит от качества политического образования [1].

Политология, как правило, в непрофильных вузах (педагогических) изучается в рамках междисциплинарных программ. Например, в ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» курс политологии изучается на историческом факультете. Поэтому, с одной стороны, на непрофильных специальностях студенты должны ориентироваться в сложных политологических понятиях, концептуальных подходах, а, с другой – воспроизводить знания, но и самостоятельно анализировать политические события, проводить компаративистский анализ, делать прогнозы тех или иных политических решений [4]. Поэтому автором в статье проводится сравнительный анализ двух моделей преподавания политической науки: классической и проблемной.

Первая модель преподавания политологии – классическая. Ее сущность состоит в последовательном изучении материала от анализа базовых категорий политической науки к более сложным конструкциям. Такой структурный подход является вполне логичным, поскольку обучающиеся сначала исследуют «скелет» политических явлений и процессов. Это дает важную основу для последующего ориентирования и анализа политических реалий [3].

Классическая логика курса политической науки предполагает, что каждая тема является завершенным «отрезком», где лекционные и семинарские занятия отвечают стандартным требованиям. Те же лекции проходят в монологическом формате, а семинары направлены на воспроизводство учебного материала. Студент при таком подходе имеет четкий «каркас» знаний по содержанию того или иного раздела политической науки. Такая модель структурирована: преподаватель знает, что должно быть усвоено студентами, а студенты в курсе освоения тех или иных тем. При этом оценка успеваемости в классическом подходе является прозрачной, т.к. обучающиеся знают, что им учить (понятия, концептуальные подходы и пр.).

Но в этой подаче материала есть определенный риск абстракции получаемых знаний. Они как будто оторваны от жизни. Например, студентам дается определение политического режима и даются различные его классификации. То есть студенты не знают контекста политической ситуации, не могут увидеть реальных противоречий

между теорией и практикой. Преподаватель в классической модели является транслятором знаний, а обучающиеся становятся пассивными слушателями. К тому же это может способствовать разрыву между академизмом политической информации и реальными представлениями студентов [6]. В итоге обучающиеся могут не понять как в реальности взаимодействуют различные элементы политики между собой.

Что касается проблемной модели преподавания политологии, то она начинается с проблемного вопроса для обучающихся. Например: «Почему одни режимы стабильны, а другие нет?» Подобные вопросы обеспечивают у студентов дополнительный интерес. К тому же они с большей вероятностью запомнят такую подачу материала. Политические феномены в проблемной модели являются инструментами для решения проблем. Также достоинством такой подачи информации является проведение исторической ретроспективы, что, например, будет интересно студентам-историкам при изучении политической науки (как данный вопрос решался в разные эпохи). Также плюсом проблемного подхода является опора на сравнительный анализ, предполагающий исследование вопроса по разным странам или континентам, что помогает «выйти» на актуальность, т.е. на современное видение политических реалий.

Компаративистский анализ двух моделей помогает увидеть разницу на уровне методической работы. Например, классическая модель ориентируется на рефераты, эссе, подготовку сообщений и докладов по той или иной теме. А проблемная модель является более разнообразной и интересной. Особенно при разборе политических ситуаций (кейс-стади), применении дискуссии и дебатов, ролевых игр, подготовки проектов, презентаций и пр. В этом случае политические знания для студентов становятся более осмысленными. Студенты реально становятся активными слушателями, поскольку они не заучивают учебный материал, а анализируют, сравнивают, приводят аргументы, делают выводы и пр. Важным моментом в проблемном подходе является опора на политический опыт, который уже есть у студентов [7]. Они смотрят и читают новости, они являются активными пользователями социальных сетей. В конце концов у студентов есть свои личные наблюдения.

Однако и в этом подходе есть слабые стороны. Студенты получают фрагментарные знания, у них нет системного видения политических реалий. Помимо прочего преподаватели в проблемной модели должны сами найти правильные примеры выстраивания связей теории и практики, что потребует значительного

времени. Кроме того, возникает сложность, как оценивать знания студентов в проблемной модели преподавания политической науки. Слабыми сторонами проблемной модели будет сама аудитория студентов. Если группа сильная с высокой мотивацией, то здесь дебаты будут наиболее интересными форматами работы. В тоже время в слабой группе с низкой мотивацией результаты работы вряд ли будут удачными. Дискуссии может и не получиться. Поэтому уровень усвоения материала будет слабым. Таким образом, студенты могут не понять базовых основ политической теории.

Поскольку автору в данном исследовании необходимо продемонстрировать оптимальный вариант преподавания политологии на уровне синтеза двух моделей, то предлагаются различные варианты подобного комбинирования:

1. В теме «Политическая власть» предлагается применить и классическую, и проблемную модель изучения материала. В рамках классического подхода используется лекция с опорой на системное изложение (категория «политическая власть»; типология ресурсов власти; теорий легитимности политической власти М. Вебера, Т. Парсонса, М. Фуко). Синтетическое прочтение обеих моделей базируется, с одной стороны, на использовании такого формата, как дискуссия по вопросу: «Какую власть можно считать легитимной?» С другой – аргументы студентов должны опираться на первоисточники (Платон, Дж. Локк, Н. Макиавелли и др.). Элементами проблемной модели выступает групповая работа обучающихся по решению кейсов, предполагающая защиту презентаций.

2. В рамках темы «Государство как политический институт» предлагается применить синтез двух моделей на уровнях: а) студентам дается проблемное задание (на основе работ Дж. Ишиямы по демократическому развитию различных государственных акторов) по разработке конституции в гипотетической стране, переживающий демократический транзит [5]. Классический подход основан на знаниях студентов по форме правления, государственному устройству, избирательной системе, по механизму сдержек и противовесов ветвей власти. Проблемная модель в данной теме необходима при анализе реальных кейсов по сравнению конституций «зрелых» демократий и конституций стран, кто находится на пути к демократизации.

Для проверки эффективности применения синтетической модели с применением классического и проблемного подходов предлагается использовать такие инструменты, как:

1. Тестовые задания с применением открытых и закрытых вопросов (для проверки системности знаний).

2. Кейсы на анализ политической ситуации (для оценки аналитических навыков).
3. Опрос на вовлеченность и мотивацию обучающихся (для субъективного восприятия студентами учебного материала).
4. Применение тестовых заданий через определенный интервал для оценки полученных знаний.

Предложенный вариант применения двух моделей (классической и проблемной) представляет собой вполне воспроизводимый эксперимент, который может быть реализован на базе педагогического вуза. Такой подход позволит соединить теорию и практику при изучении политологического материала. Это позволит сохранить системность классического подхода и развить навыки анализа, которые применяются в проблемной модели.

Список литературы

1. Быстренко, В. И. Политология в вузе: проблемы и задачи современного этапа преподавания / В. И. Быстренко, В. Г. Ярославцев // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – № 2(62). – С. 126-133. – DOI 10.15293/1812-9463.2102.13. – EDN EZXIZI.
2. Баранова, И. Н. Противоречия современной политологии и процесс преподавания / И. Н. Баранова // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 10-1. – С. 18-19. – EDN OWEVDF.
3. Дьяченко, Н. В. Проблемы преподавания политологии в вузах / Н. В. Дьяченко // Инновации в образовании. – 2009. – № 2. – С. 18-26. – EDN JWLUGV.
4. Гузь, Е. Проблемы преподавания курса "политология" студентам негуманитарных специальностей / Е. Гузь // Постсоветский материк. – 2018. – № 4(20). – С. 65-70. – EDN YVRJBZ.
5. Ишияма, Д. Т. Партии-преемницы коммунистических и организационное развитие партий в посткоммунистической политике / Д. Т. Ишияма // Полис. Политические исследования. – 1999. – № 4. – С. 148-167. – EDN ESCRHJ.
6. Золотарева, К. Г. Преподавание политологии на экономических и технических специальностях / К. Г. Золотарева // Этносоциум и межнациональная культура. – 2018. – № 1(115). – С. 28-36. – EDN UTCRVK.
7. Пыхтеева, Е. В. Практико-ориентированный подход в преподавании политологии в вузе / Е. В. Пыхтеева // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2024. – Т. 18, № 2. – С. 129-136. – DOI 10.57015/issn1998-5320.2024.18.2.12. – EDN EHYUUL.

Дата публикации: 12.08.2026

УДК 372.851

Корсунова В.А., Ромащенко А.Р. Математические соревнования как одна из форм внеклассной работы по математике в начальной школе

Корсунова Вероника Александровна

канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», РФ, г. Волгоград
edu@vkorsunova.ru

Ромащенко Алексей Романович

старший преподаватель кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
РФ, г. Волгоград
alexro22@mail.ru

Mathematical Competitions as a Form of Extracurricular Work in Mathematics in Primary School

Korsunova Veronika Alexandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education Volgograd State Socio-Pedagogical University
Russia, Volgograd

Romashchenko Alexey Romanovich

Senior Lecturer at the Department of Methods of Teaching Mathematics and Physics, ICT Volgograd State Socio-Pedagogical University, Russia, Volgograd

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема организации внеклассной работы по математике в начальной школе. Обосновывается идея о том, что математические соревнования являются одной из наиболее эффективных форм внеклассной работы, способствующих развитию познавательного интереса и математических способностей младших школьников. В статье раскрываются сущностные характеристики внеклассной работы, ее отличия от урочной деятельности и внеурочной деятельности, определены задачи и принципы организации. Представлена классификация математических соревнований, описаны их развивающие возможности в контексте формирования познавательного интереса и математических способностей обучающихся 1–4 классов. Особое внимание уделено возрастным особенностям младших школьников и их учету при организации математических соревнований. Авторами предложен проект командного соревнования по разделу «Числа и величины» для учащихся 3–4 классов, иллюстрирующий практическую реализацию изложенных теоретических положений. В заключение раскрывается значимость математических соревнований как системообразующего элемента внеклассной работы, способствующего повышению качества математического образования в начальной школе.

Ключевые слова: внеклассная работа, математические соревнования, начальная школа, методика обучения математике, познавательный интерес, математические способности, универсальные учебные действия.

Abstract. The article deals with the problem of organizing extracurricular work in mathematics in primary school. The idea is substantiated that mathematical competitions are one of the most effective forms of extracurricular work contributing to the development of cognitive interest and mathematical abilities of primary schoolchildren. The article reveals the essential characteristics of extracurricular work, its differences from classroom activities and extracurricular activities, defines the tasks and principles of organization. The classification of mathematical competitions is presented, their developmental opportunities in the context of the formation of cognitive interest and mathematical abilities of students in grades 1–4 are described. Special attention is paid to the age characteristics of primary schoolchildren and their consideration in the organization of mathematical competitions. The authors propose a project of a multi-round team competition on the section "Numbers and Quantities" for students in grades 3–4, illustrating the practical implementation of the theoretical provisions set forth. The conclusion reveals the significance of mathematical competitions as a system-forming element of extracurricular work, contributing to improving the quality of mathematical education in primary school.

Keywords: extracurricular work, mathematical competitions, primary school, methods of teaching mathematics, cognitive interest, mathematical abilities, universal learning activities.

В условиях модернизации системы образования особую значимость приобретает поиск эффективных форм внеклассной работы, направленных на развитие познавательного интереса и математических способностей младших школьников. В педагогической литературе термины «внеклассная работа», «внеурочная деятельность» и «внеучебная работа» нередко употребляются как синонимы, однако в контексте требований ФГОС НОО [19] между ними существуют принципиальные различия. Внеурочная деятельность является обязательным компонентом основной образовательной программы, реализуется через учебный план и предполагает систематические занятия в рамках определенного курса. Внеклассная работа, напротив, представляет собой более широкое понятие, охватывающее разнообразные формы организации познавательной деятельности учащихся за пределами уроков, включая как систематические кружковые занятия, так и разовые массовые мероприятия, к числу которых относятся математические соревнования [1]. Термин «внеучебная работа» чаще используется в контексте воспитательной деятельности и организации досуга, не имея строгой терминологической закреплённости. В настоящем исследовании обратим внимание на математические соревнования именно как форму внеклассной работы.

Внеклассная работа по математике является составной частью учебно-воспитательного процесса, осуществляемого школой и учителем [20]. Как

подчеркивает А.В. Фарков, внеклассная работа по математике представляет собой неразрывную часть учебно-воспитательного процесса обучения математике, сложного процесса воздействия на сознание и поведение школьников, углубления и расширения их знаний и навыков [20]. На современном этапе развития школы важными задачами внеклассной работы по математике являются развитие устойчивого интереса учащихся к математике и ее приложениям, расширение и углубление знаний по программному материалу, развитие математических способностей и мышления, расширение и углубление представлений о практическом значении математики, осуществление индивидуализации и дифференциации, а также разностороннее развитие личности [20]. Е.В. Тайлакова и С.Б. Носова акцентируют внимание на том, что внеклассная работа содействует развитию познавательной деятельности учащихся: восприятия, представлений, внимания, памяти, мышления, речи, воображения, а также помогает формированию творческих способностей, элементы которых проявляются в процессе выбора наиболее рациональных способов решения задач, в математической или логической смекалке [1]. В результате такой работы происходит воспитание культуры чувств, а также развитие таких интеллектуальных чувств, как справедливость, честь, долг, ответственность.

Как отмечает В.А. Бахмат, задача учителя современной школы состоит в том, чтобы помочь обучающимся сформировать познавательные действия и операции, научиться думать, рассуждать, догадываться, анализировать, создавать программы рационального решения той или иной учебной проблемы [2]. Грамотно построенная внеклассная работа по предмету является важным ресурсом повышения эффективности и качества образования учащихся. В ходе внеклассной работы обучающийся не только и даже не столько должен узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения [2].

Математические соревнования, как показывает анализ педагогической практики, представляют собой одну из наиболее эффективных форм внеклассной работы, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся, развитию их творческих способностей и интеллектуального уровня [2]. В рамках настоящего исследования под математическими соревнованиями понимается специально организованная форма внеклассной работы, представляющая собой интеллектуальное состязание участников (индивидуальное или командное), направленное на выявление уровня математической подготовки, развитие познавательного интереса и творческих способностей, характеризующаяся наличием

регламентированных правил, системы оценивания и публичной демонстрации результатов. В отличие от других форм внеклассной работы (например, кружка или факультатива), соревнования обладают следующими сущностными признаками: состязательность, предполагающая соперничество за достижение лучшего результата; регламентированность, выражающаяся в четких временных рамках, правилах выполнения заданий и критериях оценивания; публичность, означающая открытое предъявление и обсуждение полученных результатов. В современной педагогической литературе данный вид деятельности все чаще рассматривается в контексте соревновательно-игровых технологий, что обусловлено их высоким мотивационным потенциалом и соответствием возрастным особенностям младших школьников. В.С. Немцов определяет, что математические соревнования классифицируют по нескольким признакам: по форме взаимодействия (индивидуальные, групповые, коллективные), по уровню проведения (внутриклассные, школьные, муниципальные, региональные, всероссийские, международные), по дидактическим целям [4]. Индивидуальные соревнования предполагают личное первенство, где каждый участник демонстрирует собственные достижения в математике – это могут быть аукционы, викторины, интеллектуальные марафоны, конкурсы, олимпиады. Групповые соревнования объединяют учащихся одной возрастной группы в команду, выступающую как единое целое; к ним относятся математические бои, математическое многоборье, эстафеты. Коллективные соревнования представляют собой команды из учащихся разных возрастных групп одного учебного заведения – это математические бои и турниры [2]. Как справедливо замечает И.Н. Балаба и А.А. Бабич, математические соревнования – один из самых эффективных инструментов повышения познавательной активности обучающихся, развития их творческих способностей и интеллектуального уровня, углубления и расширения знаний [3]. Автор отмечает, что в отличие от стандартных уроков, где школьники действуют по алгоритму или шаблону, задания соревновательного характера редко поддаются какому-либо алгоритму решения, они направлены на нестандартность мышления, на креативность, что влечет за собой активизацию исследовательской деятельности [3].

Одним из ключевых аспектов организации математических соревнований в начальной школе является учет возрастных особенностей младших школьников. Как справедливо отмечает О.А. Сорока, в начальных классах (7–9 лет) еще рано говорить о сложившихся интересах в той или иной области, поэтому внеклассная работа должна быть направлена на повышение интереса к математике у всех детей.

Отсутствие интереса в этом возрасте чаще всего связано с недостатком знаний или трудностями при выполнении заданий, а не с отсутствием способностей. Примечательно, что ученик, испытывающий затруднения на уроках, нередко проявляет незаурядную смекалку на внеклассных занятиях занимательной математикой, что укрепляет его веру в свои силы и положительно сказывается на учебной мотивации в целом [5]. Н.А. Жигачева в своей работе акцентирует внимание на том, что творческие задачи, используемые во внеклассной работе по математике, способствуют развитию личности школьника, формированию творческой активности и самостоятельности, познавательной деятельности [6]. Творческая задача, по определению Ю.М. Колягина, – это любая нестандартная задача, при предъявлении которой учащиеся не знают заранее ни способа ее решения, ни того, на какой учебный материал опирается решение [7]. Такие задачи не сковывают ученика жесткими рамками одного решения, а требуют поиска, который предполагает творческую работу мышления.

В контексте начального образования особую значимость приобретает организация математических соревнований, направленных на развитие математических способностей, структура которых, по мнению И.В. Шадринной и соавторов, состоит из девяти компонентов: способности к обобщению математического материала; способности сокращать процесс рассуждения, мыслить свернутыми структурами; способности к обратимости мыслительного процесса; способности к формализации математического материала; способности к оперированию числовой и знаковой символикой; способности к последовательному, правильно расчлененному логическому рассуждению; гибкости мышления; способности к пространственным представлениям; математической памяти [8]. Выделенные компоненты тесно связаны, влияют друг на друга и образуют в своей совокупности единую систему, целостную структуру математической одаренности, математический склад ума. Внеклассная работа по математике, включающая различные формы соревнований, создает благоприятные условия для развития всех этих компонентов. О.Н. Старицына отмечает, что внеклассные занятия с детьми по математике надо начинать как можно раньше, чтобы у одних пробудить, а у других укрепить интерес к математике и желание заниматься математикой [8]. Поэтому основными целями внеклассной работы должны стать развитие у учащихся интереса к предмету, накопление определенного запаса математических фактов и сведений, умений и навыков, дополняющих и углубляющих знания, приобретаемые в основном курсе.

Математические соревнования как форма внеклассной работы обладают рядом отличительных особенностей, которые делают их особенно привлекательными для младших школьников. Во-первых, они проводятся на добровольной основе. Принуждение детей к участию в этой работе является педагогической ошибкой, поэтому важно, чтобы занятия были действительно интересными и увлекали детей. Во-вторых, математические соревнования характеризуются занимательностью предлагаемого материала либо по содержанию, либо по форме, более свободным выражением своих чувств младшими школьниками во время работы, более широким использованием игровых форм проведения занятий и элементов соревнования [1]. Как подчеркивает Р.Х. Хайруллина, интерес к математике поддерживается занимательностью самих задач, вопросов, заданий, причем педагогически оправданная занимательность имеет целью привлечь внимание детей, усилить и активизировать их мыслительную деятельность [9]. Занимательность служит основой для проникновения в сознание ребят чувства прекрасного в самой математике [9]. В-третьих, в процессе соревнований создается атмосфера сотрудничества и творчества, которая оказывает позитивное воздействие на отношения между преподавателем и учениками [4]. Важно также отметить, что математические соревнования в начальной школе могут содержать в себе элементы игры, что особенно важно для младших школьников, у которых игровая деятельность продолжает занимать значительное место. Введение игровых элементов во внеклассное занятие устраняет интеллектуальную пассивность учащихся, которая возникает у них после длительного умственного труда на предыдущих уроках [1]. В процессе игры дети, увлекшись, не замечают, что учатся. Для всех категорий учащихся – как сильных и средних, так и слабых – игровой мотив одинаково действенен. Математическая игра оказывает значительное влияние на деятельность учащихся, игровой мотив является для них подкреплением познавательному мотиву, повышает концентрацию внимания, настойчивость, работоспособность, интерес, способствует активности мыслительной деятельности, создает возможность для появления радости успеха, удовлетворенности, чувства коллективизма [1]. Современные исследования в области образовательной нейробиологии подтверждают, что соревновательные и игровые формы обучения активируют дофаминергическую систему подкрепления, что способствует не только повышению мотивации, но и более прочному запоминанию учебного материала [10].

Среди многообразия форм математических соревнований в начальной школе особое место занимают математические эстафеты, конкурсы занимательной

математики, конкурсы проектов и исторические конкурсы. Математическая эстафета представляет собой командное соревнование, в котором участники последовательно выполняют задания, передавая «эстафету» следующим членам команды. Такая форма работы развивает не только математические способности, но и навыки коллективного взаимодействия, ответственности за результат, умение работать в команде. Конкурс занимательной математики, в свою очередь, предполагает решение нестандартных, занимательных задач, направленных на развитие логического мышления, смекалки, сообразительности [4]. Конкурсы проектов по математике, хотя и менее популярны среди младших школьников, однако, как справедливо отмечают исследователи, вовлекают учащихся в инновационную исследовательскую и проектную деятельность, развивают творческие способности и познавательную активность, предоставляют возможности проявить учебно-исследовательские навыки [2]. Исторические конкурсы по математике знакомят учащихся с историей развития математической науки, с биографиями выдающихся математиков, что способствует расширению кругозора и формированию целостного представления о математике как части мировой культуры. Как отмечают Л.С. Саргсян и Л.Б. Епринцева, к числу наиболее эффективных форм внеклассной работы, реализуемых в формате соревнований, относятся математический квест, турнир по решению логических задач, математическая эстафета и брейн-ринг, каждая из которых направлена на формирование специфических групп умений: от командного взаимодействия до развития скорости принятия решений и навыков публичной защиты ответов [11]. В последние годы все большее распространение получают интегрированные соревнования, сочетающие математическое содержание с элементами робототехники, программирования и инженерного творчества, что отвечает современным тенденциям STEAM-образования [12].

Важным аспектом организации математических соревнований является их уровень проведения. Как отмечает В.А. Немцов, соревнования могут быть внутриклассными, школьными, муниципальными, региональными, всероссийскими и международными [4]. В начальной школе наиболее распространены внутриклассные соревнования (между командами одного класса) и школьные соревнования (между командами разных классов одной параллели), которые позволяют охватить всех учащихся и создать ситуацию успеха для каждого ребенка. При этом внутриклассные соревнования обладают важным методическим преимуществом: учитель может гибко комплектовать команды с учетом уровня подготовки учащихся, обеспечивая равные возможности для проявления каждым

участником. Участие в соревнованиях более высокого уровня требует специальной подготовки и отбора, что может осуществляться на основе результатов школьных этапов. Особую значимость приобретает использование дистанционных и онлайн-олимпиад, которые, как отмечает Е.В. Тайлакова и С.Б. Носова, позволяют учащимся в свободное время дома рассматривать интересные задания, не подвергаясь стрессу соревнования, увлекаясь только процессом решения [1]. Кроме того, современные информационно-коммуникационные технологии предоставляют широкие возможности для организации математических соревнований, включая использование интерактивных платформ, образовательных сред и мобильных приложений [13]. В исследовании К.О. Овчинникова обосновано, что интеграция электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в процесс олимпиадной подготовки позволяет организовать учебную деятельность с учетом уровня подготовки и индивидуальных особенностей каждого обучающегося, предоставляет доступ к банку заданий повышенной сложности, а также обеспечивает автоматизированную проверку решений и оперативную обратную связь, что особенно актуально при подготовке к математическим соревнованиям различных уровней [14]. В контексте математических соревнований это открывает новые перспективы для проведения интеллектуальных марафонов, онлайн-викторин и дистанционных олимпиад. Как показано в исследовании О.В. Коробовой, интеграция интерактивных приложений с элементами геймификации в процесс обучения математике в начальной школе позволяет достичь значительного прироста математических компетенций (до 28,4%) и обеспечивает более высокую устойчивость сформированных навыков [10].

Результативность математических соревнований во многом определяется их методической организацией. Прежде всего, необходимо, чтобы содержание соревнований было связано с программным материалом, но при этом выходило за его рамки, предлагая учащимся задания повышенной трудности и нестандартные задачи. Как указывает О.А. Сорока, если содержание внеклассной работы будет прочно связано с программой обучения, то это, с одной стороны, создаст условия для успешного выполнения заданий, а с другой – обязательно окажет положительное влияние и на усвоение программы [5]. Важно также учитывать разнообразие форм организации соревнований, чтобы пробудить и поддержать интерес к занятиям. Данное разнообразие должно проявляться и в содержании отобранного материала, и в формах организации занятий, и в используемых средствах наглядности, технических средствах обучения [5]. Еще одним важным условием является добровольность участия, что, однако, не означает отсутствия организационных

усилий со стороны учителя. Чтобы не происходило отсева учащихся, важно, чтобы занятия были действительно интересными, увлекали детей, требовали от них умственного напряжения, но при этом были доступными. Как справедливо замечает Р.Х. Хайруллина, устойчивый интерес к внеклассной работе по математике и к самой математике поддерживается тем, что эта работа проводится систематически, а не от случая к случаю [9]. На самих занятиях постоянно должны возникать маленькие и доступные для понимания детей вопросы, загадки, создаваться атмосфера, возбуждающая активную мысль учащихся. Учитель всегда может выявить силу возникшего интереса к математике, которая выражается в той настойчивости, которую проявляют ученики в процессе решения математических задач, выполнения различных заданий, связанных с разрешением математических проблем [9].

Особую роль математические соревнования играют в развитии универсальных учебных действий младших школьников. Как отмечается в исследованиях, эффективность организации этого вида внеклассной работы влияет на формирование всех групп универсальных учебных действий обучающихся [13]. Участие в соревнованиях учит детей работать в команде, эффективно общаться, воспитывает чувство ответственности, вызывает переживание за успех группы [15]. Кроме того, математические соревнования способствуют развитию регулятивных универсальных учебных действий, поскольку учащиеся учатся планировать свои действия, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, определять наиболее эффективные способы достижения результата [2]. Развитие познавательных универсальных учебных действий происходит через решение нестандартных задач, требующих анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений [2]. Коммуникативные универсальные учебные действия развиваются в процессе командной работы, обсуждения решений, аргументации своей позиции, умения договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, осуществлять взаимный контроль, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих [2].

Н.Н. Дониеров отмечает, что внеклассные занятия имеют некоторые характеристики, аналогичные классным занятиям: содержание не относится к математической программе, но передаваемые знания должны соответствовать силе учеников; внеклассные мероприятия должны быть максимально увлекательными и занимательными для всех учащихся; они организуются на добровольной основе, но при этом необходимо обеспечивать интерес; в зависимости от содержания и формата

занятие может длиться от 10–15 до 60 минут; важно разнообразие содержания и форм внеклассных занятий [16]. Автор также подчеркивает, что методика организации и проведения внеклассных занятий должна основываться на учете знаний, навыков и умений, приобретенных учащимися на уроках; организации занятий исходя из принципов желания, хобби, творчества учащихся и удовлетворения их индивидуального мнения; отличии дополнительных занятий от уроков большей интересностью, при обязательном условии сложности планирования и систематизации работы [16]. Следует отметить, что математические соревнования улучшают качество преподавания математики в общем среднем образовании, повышают интерес учащихся к естественным наукам, формируют общие и когнитивные компетенции, что служит начальной подготовкой для участия в международных исследованиях, таких как PISA и TIMSS [16]. Как показывает анализ исторического опыта организации летних математических школ в СССР, представленный в исследовании Я.П. Кривко, эффективность внеклассной работы существенно возрастает при условии системного подхода, включающего не только решение олимпиадных задач, но и проведение математических соревнований, измерительных работ на местности, а также привлечение к работе с учащимися студентов педагогических вузов, что обеспечивает преемственность в подготовке будущих учителей математики [17]. Особую актуальность приобретает разработка и внедрение таких форм соревнований, которые моделируют реальные жизненные и профессиональные ситуации, требующие применения математических знаний [18].

Для иллюстрации приведенных теоретических положений и демонстрации их практической реализации обратимся к описанию конкретного проекта математических соревнований, разработанного для учащихся 3–4 классов по разделу «Числа и величины» [21]. Выбор данной возрастной группы обусловлен тем, что к третьему году обучения у младших школьников уже сформированы базовые вычислительные навыки, навыки работы в группе и элементы произвольного внимания, что позволяет включать в содержание соревнований задания повышенной сложности и логического характера. Кроме того, именно в 3–4 классах наиболее активно проявляется познавательный интерес, который может быть эффективно поддержан через соревновательные и игровые формы работы. Данный проект наглядно демонстрирует, каким образом теоретические положения о развитии познавательного интереса, логического мышления и универсальных учебных действий находят свое практическое воплощение в условиях внеклассной работы. Разработанное мероприятие представляет собой командное состязание, структура

которого позволяет последовательно диагностировать и формировать широкий спектр математических компетенций младших школьников, включая вычислительные навыки, логическое мышление, умение действовать в нестандартных ситуациях и творческий подход к предмету.

При разработке представленного проекта мы исходили из необходимости соблюдения основополагающих принципов организации внеклассной работы, сформулированных О.А. Сорокой и другими исследователями: принципа охвата всех учащихся, принципа добровольности и принципа разнообразия форм и содержания деятельности [5]. В соответствии с принципом охвата всех учащихся, структура соревнования построена таким образом, чтобы каждый ребенок, независимо от уровня математической подготовки, мог найти для себя посильные задания и внести вклад в общий результат команды. Принцип добровольности реализован через создание привлекательной, эмоционально насыщенной атмосферы состязания, побуждающей детей к активному участию без принуждения со стороны педагога. Принцип разнообразия нашел свое воплощение в структуре мероприятия, включающей задания различных типов: от устного счета до творческих конкурсов. Кроме того, при разработке содержания туров мы стремились последовательно задействовать все компоненты структуры математических способностей, выделенные И.В. Шадриной и соавторами [8], а именно: способность к обобщению математического материала, способность к свернутому рассуждению, гибкость мышления, способность к пространственным представлениям, математическую память и другие. Каждый из пяти туров соревнования направлен на развитие определенных групп этих компонентов, что позволяет обеспечить комплексное воздействие на математическое развитие младших школьников в условиях внеклассной работы. В соревнованиях участвуют три команды по четыре-пять человек, что обеспечивает оптимальный баланс между индивидуальным вкладом каждого участника и коллективным взаимодействием. Такая численность команд, как показывает практика, позволяет каждому школьнику активно включиться в работу на всех этапах, избегая пассивного наблюдения, и в то же время создает условия для распределения обязанностей и взаимопомощи, что особенно важно в начальной школе, где навыки кооперации только начинают формироваться.

Первый тур «Устный марафон «Считай быстро!», реализован в формате блиц-соревнования и направлен на проверку скорости и точности устного счета с элементами логики. Данный этап ориентирован на активизацию вычислительных навыков, которые, согласно исследованиям, являются фундаментом для дальнейшего

успешного изучения математики. Задания тура составлены с учетом программного материала начальной школы, но требуют от учащихся не механического воспроизведения алгоритмов, а осмысленного применения знаний. Типология заданий первого тура включает: задачи на нахождение числа по совокупности признаков (например, число, кратное 3 и 5, в промежутке от 40 до 60); задачи на вычисление части от числа (увеличение числа на его треть); задачи пропедевтического алгебраического характера (определение числа по соотношению его удвоенного значения и самого числа); задачи на развитие комбинаторного мышления и внимательности к структуре числа (нахождение двух соседних трехзначных чисел с заданной суммой цифр); а также задачи, объединяющие несколько арифметических действий. Важной методической особенностью данного тура является то, что все задания имеют пошаговый характер и допускают различные способы решения, что позволяет учителю в процессе последующего разбора продемонстрировать множественность подходов и поощрить нестандартные пути получения правильного ответа. Каждый правильный ответ в этом туре приносит команде один балл, что создает ситуацию соревновательного напряжения и стимулирует каждого участника к максимальной концентрации внимания. Инструкция к туру предусматривает выдачу командам листов с заданиями или их проекцию на экран и ограничение времени выполнения – пять минут, что требует от учащихся быстрого принятия решений и распределения заданий между членами команды, тем самым развивая регулятивные универсальные учебные действия.

Второй тур – «Логический кубик «Найди закономерность»» – переводит соревнование в плоскость развития логического мышления, которое, как уже отмечалось, является ключевым компонентом математических способностей. В данном туре учащимся предлагаются числовые и логические ряды, требующие выявления закономерности и продолжения последовательности. Типология заданий второго тура включает: ряды, построенные на принципе последовательного увеличения разности между соседними членами (например, ряд, где прибавляется 2, затем 3, затем 4, затем 5); ряды, демонстрирующие арифметическую прогрессию с увеличивающейся разностью (вычитание 5, затем 10, затем 15, затем 20); последовательности, знакомые учащимся как треугольные числа, где каждый следующий член представляет собой сумму предыдущего и последовательно возрастающего натурального числа; а также задания, требующие нахождения закономерности в обратном направлении, что развивает гибкость мышления и умение осуществлять переход с прямого на обратный ход мысли. Выявление таких

закономерностей требует от учащихся не только вычислительных навыков, но и умения анализировать отношения между числами, сравнивать и обобщать, что соответствует операциям анализа и синтеза, лежащим в основе продуктивного мышления. Время на выполнение заданий этого тура ограничено тремя-пятью минутами, что стимулирует интенсивную коллективную мыслительную деятельность и умение аргументировать свою точку зрения в процессе обсуждения.

Третий тур – «Практика жизни» – имеет повышенный уровень сложности и направлен на применение математических знаний в практических и нестандартных ситуациях. В отличие от заданий первых двух туров, здесь от учащихся требуется не столько быстрота вычислений, сколько умение анализировать условие, выстраивать последовательность действий и интерпретировать полученный результат в контексте реальной ситуации. Данный этап не предполагает жесткого алгоритма решения, что способствует развитию гибкости мышления и формированию функциональной грамотности – одного из ключевых требований современного образования. Задания тура требуют развернутого ответа с пояснениями. Типология заданий третьего тура включает: классические задачи на переливание, требующие построения последовательности действий и мысленного моделирования процессов (например, задача об отмеривании заданного объема воды с помощью двух емкостей различного объема); задачи, имитирующие реальные бытовые ситуации, требующие учета дополнительных условий (например, определение количества книг на полке с учетом расстояния между ними); задачи на нахождение общего количества объектов при групповых операциях; задачи на проверку достаточности денежных средств при покупке нескольких видов товаров; а также задачи на деление с остатком в контексте реальных жизненных ситуаций. Система оценивания этого тура предполагает два балла за полное решение и один балл за частично верное решение, что позволяет дифференцированно подходить к оценке не только конечного результата, но и процесса рассуждения. Такая система оценивания, предусматривающая промежуточный балл за частичное решение, создает ситуацию успеха для большего числа участников, поскольку даже неполное продвижение в решении сложной задачи получает признание и положительную оценку, что особенно важно для формирования устойчивой учебной мотивации у младших школьников.

Четвертый тур – интеллектуальная игра «Математическая шкатулка» в формате «Кто я?» – представляет собой описание математического объекта или понятия через систему последовательных подсказок. Данный формат, как показывают наблюдения, вызывает у учащихся живой интерес, поскольку сочетает

элементы загадки и соревнования на скорость реакции. Типология заданий четвертого тура включает: описание геометрических фигур через последовательное раскрытие их свойств (количество углов, равенство сторон, свойства диагоналей), что не только проверяет знание определений, но и развивает умение выделять существенные признаки и отличать один объект от другого (например, квадрат от ромба); описание чисел через систему постепенно уточняемых признаков (четность/нечетность, делимость, разрядный состав, величина). Такая структура подсказок позволяет учителю наблюдать за ходом мыслительных процессов учащихся: на каком этапе они догадываются об объекте, какие признаки оказываются для них наиболее информативными, возникают ли у них альтернативные гипотезы и как они их проверяют. Данный тур стимулирует развитие понятийной базы, образного мышления и умения работать с информацией, представленной в неполном виде, что является важным компонентом функциональной грамотности. Время на обсуждение после каждой подсказки ограничено десятью-пятнадцатью секундами, что требует от учащихся быстрой реакции и умения синтезировать информацию из множества источников, развивая тем самым оперативность мышления.

Завершающий творческий тур «Математика – это песня!» выводит соревнование на уровень интеграции предметного содержания и творческого самовыражения. Данный этап представляет собой эффективный и педагогически оправданный прием, позволяющий учащимся не только продемонстрировать предметные знания, но и проявить свои художественные способности, развивать устную речь, воображение и навыки публичного выступления. В рамках этого тура командам предлагается подготовить инсценировку, стихотворение или песню о математике, что создает условия для эмоционального переживания предметного содержания. Творческий тур – это важнейший элемент формирования положительного эмоционального отношения к математике, поскольку он позволяет школьникам увидеть красоту и гармонию математических законов через призму искусства. При подготовке выступлений учащиеся могут обращаться к различным тематическим направлениям: значимость математики в жизни человека, занимательные свойства чисел и геометрических фигур, истории великих математиков, применение математических знаний в различных профессиях. Критерии оценки этого тура включают оригинальность исполнения, использование математической лексики, слаженность и выразительность команды, что обеспечивает комплексный подход к оценке как содержательных, так и художественных аспектов выступления. Данный этап целесообразно использовать также для закрепления

изученного материала в неформальной обстановке: учащиеся в процессе подготовки выступления вынуждены многократно обращаться к математическим понятиям, подбирать рифмы к терминам, что способствует их произвольному запоминанию и осмыслению. После каждого выступления предусмотрена благодарность участникам, что создает атмосферу взаимного уважения и признания ценности каждого творческого вклада. Общая продолжительность мероприятия составляет 60–70 минут, что соответствует санитарно-гигиеническим нормам для обучающихся 3–4 классов и позволяет поддерживать высокий уровень работоспособности в течение всего соревнования.

Подведение итогов соревнования осуществляется по сумме набранных баллов за все четыре тура. Победители определяются по наибольшему количеству баллов, однако важно подчеркнуть, что все участники поощряются грамотами, сладкими призами и значками «Юный математик», а лучшие решения размещаются на доске достижений класса. Такая система награждения, не ограничивающаяся только первым местом, соответствует принципу охвата всех учащихся и поддержки их интереса, поскольку каждый ребенок, независимо от занятого места, получает признание и положительное подкрепление своей деятельности. Для успешной организации мероприятия рекомендуется заранее подготовить карточки с заданиями и визуальные материалы, использовать таймер для соблюдения временных рамок туров, назначить ведущего и помощников, а также оформить класс с тематическим декором, отражающим идею «Числа и величины» и направленность на развитие логического мышления.

Таким образом, представленный проект математических соревнований по разделу «Числа и величины» наглядно иллюстрирует общий вывод о том, что математические соревнования как форма внеклассной работы по математике в 1–4 классах представляют собой системно организованную деятельность, направленную на развитие познавательного интереса, математических способностей и универсальных учебных действий младших школьников. При этом, в отличие от систематической внеурочной деятельности, регламентированной учебным планом, математические соревнования как разовое или периодическое мероприятие обладают большей гибкостью в выборе содержания, форм и методов, позволяют оперативно реагировать на актуальные интересы учащихся и создают ситуацию успеха для каждого ребенка независимо от его текущей успеваемости. Сочетание учебных и игровых элементов в рамках предложенного мероприятия способствует не только закреплению знаний по разделу, но и развитию логического мышления,

креативности и командного взаимодействия. Разнообразие форматов заданий – от устного счета до творческих конкурсов – позволяет охватить разные аспекты математической подготовки: вычислительные навыки, умение применять знания в практических ситуациях, понятийное мышление и творческое самовыражение, что соответствует современным требованиям к формированию универсальных учебных действий и личностных результатов обучения. Эффективность организации математических соревнований обеспечивается соблюдением принципов добровольности, доступности, систематичности, разнообразия форм и содержания, а также принципа охвата всех учащихся, обоснование которого было представлено выше. В современном образовательном контексте, характеризуемом активной цифровизацией, расширяются возможности использования информационно-коммуникационных технологий для организации математических соревнований, включая дистанционные олимпиады, онлайн-викторины и интерактивные игры. Реализация внеклассной работы по математике в форме соревнований в совокупности с освоением основной программы способствует расширению математического кругозора и эрудиции учащихся, формированию познавательных универсальных учебных действий, что соответствует современным задачам образования.

Список литературы

1. Тайлакова Е. В., Носова С. Б. Формы организации внеурочной деятельности по математике в начальных классах // Педагогика: традиции и инновации : материалы IX Международной научной конференции, Казань, 20–23 января 2018 года. – Казань : Бук, 2018. – С. 51–53.
2. Бахмат В. А. Особенности внеурочной деятельности младших школьников по математике // Science Time. – 2018. – № 12(60). – С. 16–19.
3. Балаба И. Н., Бабич А. А. Математические соревнования и конкурсы как фактор активизации исследовательской деятельности школьников // Многомасштабное моделирование структур, строение вещества, наноматериалы и нанотехнологии : сборник материалов IV Международной конференции, Тула, 18–21 сентября 2017 года. – Тула : Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2017. – С. 207–209. – EDN ZUXKXD.
4. Немцов В. С. Математическое соревнование как одна из форм внеучебной работы с учащимися // Актуальные вопросы современной науки и образования : материалы Научной сессии Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ», Борисоглебск, 02–27 апреля 2018 года. – Борисоглебск : ООО «Кристина и К», 2018. – С. 187–191. – EDN LXNZLV.
5. Сорока О. А. Цели, задачи и принципы внеурочной работы младших школьников по математике // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VIII Международной научной конференции, Самара, 20–23 марта 2016 года. – Самара : Асгард, 2016. – С. 189–192. – EDN VQCINT.
6. Жигачева Н. А. Творческие задачи во внеклассной работе по математике // Инновационная наука. – 2015. – Т. 2, № 4. – С. 107–109.

7. Колягин Ю. М. Задачи в обучении математике : Часть I : Математические задачи как средство обучения и развития учащихся. – М. : Просвещение, 1977. – 110 с.
8. Старицына О. Н. Формирование математических способностей у младших школьников во внеурочной деятельности // Евразийский союз ученых. – 2016. – № 3-2(24). – С. 140–142.
9. Хайруллина Р. Х. Внеклассная работа по математике // Инновационная наука. – 2017. – Т. 2, № 3. – С. 27–29.
10. Коробова О. В. Роль интерактивных образовательных приложений в развитии навыков решения математических задач у третьеклассников // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – № 2-2. – С. 77-90. – DOI 10.25726/p0932-5903-2704-с.
11. Саргсян Л. С., Епринцева Л. Б. Математические соревнования как одна из форм внеклассной работы с учащимися // Устойчивое развитие информационных технологий в условиях цифровой трансформации производственных систем : Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 10–11 марта 2025 года. – Ставрополь: Агрус Ставропольского государственного аграрного университета, 2025. – С. 680-683.
12. Юмова Ц. Ж., Гармаева Т. И. Технология геймификации как инструмент улучшения понимания учащимися методов решения текстовых задач // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2024. – Т. 19, № 3. – С. 79-89. – DOI 10.21209/2658-7114-2024-19-3-79-89.
13. Кочагина М. Н. Дополнительное чтение по математике в цифровую эпоху // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2020. – № 4(54). – С. 79–87. – DOI 10.25688/2072-9014.2020.54.4.08.
14. Овчинников, К. О. Олимпиадная подготовка по математике обучающихся 8 класса с помощью электронных образовательных ресурсов // Вестник магистратуры. – 2025. – № 6-3(165). – С. 44-46.
15. Зубова С. П. Формы организации внеурочной деятельности обучающихся по литературе // Интерактивная наука. – 2023. – № 1(77). – С. 21–24.
16. Дониеров Н. Н. Организация и проведение внеклассных занятий по математике // Вестник науки и образования. – 2021. – № 11-2(114). – С. 109–111.
17. Кривко, Я. П. Первые детские летние математические школы в СССР // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2024. – № 3(63). – С. 80-86. – DOI 10.24412/2079-9152-2024-63-80-86.
18. Кондаурова И. К., Хряпова А. В. Предметно-методический клуб для будущих педагогов-математиков // Балтийский гуманитарный журнал. – 2022. – Т. 11, № 3(40). – С. 13-17. – DOI 10.57145/27129780_2022_11_03_03.

Список источников

19. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.05.2021). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 16.05.2025).
20. Фарков А. В. Внеклассная работа по математике. 5-11 классы : пособие. – 2-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 288 с. – ISBN 978-5-8112-2562-0. – EDN QVLGTB.
21. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Математика (для 1–4 классов образовательных организаций) : одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 27.09.2022 № 5/22). – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/08_1_ФРП_Математика-1-4_классы.pdf (дата обращения: 04.06.2025).

Дата публикации 31.08.2026

УДК 372.851

Ромашенко. А.Р., Корсунова В.А. Практико-ориентированное обучение школьников на уроках математики с помощью кейс-метода и 3D-моделирования

Ромашенко Алексей Романович

старший преподаватель кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
РФ, г. Волгоград
alexro22@mail.ru

Корсунова Вероника Александровна

канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры теории и методики начального
образования, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический
университет», РФ, г. Волгоград
edu@vkorsunova.ru

Practice-oriented training of schoolchildren in mathematics lessons using the case method and 3D modeling

Romashchenko Alexey Romanovich

Senior Lecturer at the Department of Methods of Teaching Mathematics and Physics, ICT
Volgograd State Socio-Pedagogical University, Russia, Volgograd

Korsunova Veronica Aleksandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and
Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University
Russia, Volgograd

Аннотация. В статье рассматривается применение практико-ориентированного подхода в обучении математике с использованием кейс-метода и 3D-моделирования. В условиях современного образования, ориентированного на формирование навыков решения реальных задач, кейс-метод выступает эффективным средством вовлечения учащихся в активную познавательную деятельность. Исследуется интеграция 3D-моделирования в структуру кейс-метода как инструмента визуализации сложных математических объектов, в том числе при изучении стереометрии. Предложен авторский кейс «Дом-трансформер», в котором учащиеся на основе 3D-модели выполняют анализ и решение практической задачи, связанной с расчётом объёмов и оптимизацией конструкции.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, кейс-метод, 3D-моделирование, математическое образование, стереометрия, пространственное мышление, интерактивное обучение, визуализация.

Abstract. The article discusses the application of a practice-oriented approach in teaching mathematics using the case method and 3D modeling. In the context of modern education focused on developing skills for solving real-life problems, the case method serves as an effective means of involving students in active cognitive activity. The integration of

3D modeling into the case method structure as a tool for visualizing complex mathematical objects, including in the study of stereometry, is explored. An original case "Transformer House" is proposed, in which students, based on a 3D model, analyze and solve a practical problem related to volume calculations and design optimization.

Keywords: practice-oriented training, case method, 3D-modeling, mathematical education, stereometry, spatial thinking, interactive learning, visualization.

Современные образовательные технологии, в частности 3D-моделирование, открывают новые возможности для повышения эффективности обучения математике, особенно в разделе стереометрии. Интерактивные 3D-модели позволяют визуализировать абстрактные математические концепции, делая их более доступными для понимания и способствуя развитию пространственного мышления учащихся. Практико-ориентированный подход в сочетании с возможностями 3D-моделирования обеспечивает условия для активного исследования геометрических объектов и решения прикладных задач, что способствует повышению учебной мотивации и снижению когнитивных трудностей при освоении сложных разделов математики. Эффективность демонстрирует интеграция 3D-технологий с кейс-методом, где модели служат основой для анализа реальных ситуаций. Успешность такого подхода зависит от грамотного сочетания цифровых инструментов, интерактивных форм работы и методической поддержки со стороны педагога [1]. Практико-ориентированное обучение направлено на формирование у учащихся не только теоретических знаний, но и практических навыков, которые они могут применять в реальной жизни. Как отмечает И.В. Блинникова, при изучении темы «Неравенство треугольника» целесообразно использовать реальную ситуацию, когда люди срезают путь, что делает материал более понятным и близким к реальной жизни. Практические работы, особенно измерительного характера, играют ключевую роль в формировании познавательного интереса. Учащиеся могут рассчитать стоимость завтрака, калорийность меню, количество строительных материалов для ремонта или экономию электроэнергии [2]. Ю.В. Абраменкова и С.В. Барковская приводят примеры практико-ориентированных задач из курса алгебры и начал математического анализа, связанные с географией и архитектурой (вычисление крутизны склона, определение длины ванты моста). Решение таких задач предполагает проведение аналогий с типовыми математическими моделями, что способствует осознанному усвоению материала. Подобные задания обеспечивают формирование как предметных (вычисление производной, нахождение экстремумов и промежутков монотонности), так и метапредметных умений [3].

В работе М.В. Егуповой и М.Ю. Колемагина приводятся примеры задач, включающие анализ реальных ситуаций, таких как вычисление площади земельного участка с использованием онлайн-калькуляторов или оценка корректности математической терминологии в названиях транспортных проектов [4]. Авторы подчёркивают, что подобные задания обладают значительным воспитательным потенциалом, поскольку позволяют формировать у школьников ценностное отношение к научному познанию и развивают математическую культуру как составляющую функциональной грамотности. Также Т.И. Анисимова и А.Р. Ганеева описывают кейс, связанный с выбором йогурта в магазине, где учащиеся решают задачи на основе данных о составе продукта, его стоимости и объеме [5]. Использование кейс-метода на уроках математики требует от учителя тщательной подготовки и разработки релевантных кейсов, которые будут привлекать внимание учащихся и стимулировать их активное участие в учебном процессе.

Основная цель кейс-метода – научить учащихся анализировать ситуации, предлагать решения и выбирать оптимальные варианты в контексте поставленной проблемы. Кейсы можно классифицировать на практические (отражающие реальные жизненные ситуации), обучающие (направленные на обучение) и научно-исследовательские (связанные с исследовательской деятельностью). Работа с кейсом на уроке включает знакомство с ситуацией, анализ и обсуждение в мини-группах, общее обсуждение решений и выбор оптимального варианта. Для создания учебного кейса по математике необходимо, чтобы он соответствовал реальности, был актуальным и содержал всю необходимую информацию для решения [6]. А.Г. Насиханова и Р.Т. Насиханова описывают примеры кейсов на уроках математики, которые включают задачи на применение теоремы Пифагора, анализ статистических данных, определение стоимости жилья и расчеты с процентами. Данные задания помогают учащимся не только закрепить теоретические знания, но и развить практические навыки, такие как анализ данных, принятие решений и работа с информацией. Кейс-метод также способствует формированию у учащихся универсальных учебных действий, таких как самостоятельная работа с информацией, самоконтроль и рефлексия [7]. Использование 3D-технологий в образовании, в частности для решения стереометрических задач, способствует развитию пространственного воображения учащихся. В исследовании Д.Н. Шаповалова и К.В. Чернобабовой описывается проект, выполненный учащимся 10 класса, который с помощью 3D-принтера создал модели объемных геометрических фигур (пирамид, призм, конусов и др.) для использования на уроках стереометрии. Данные модели

помогают учащимся лучше понимать пространственные задачи, выполнять точные чертежи и успешно решать задачи, что особенно важно при подготовке к ЕГЭ. Использование 3D-моделей значительно повышает качество обучения и помогает учащимся справляться с задачами, которые ранее вызывали затруднения. Кроме того, применение 3D-технологий в образовании способствует предпрофессиональной подготовке школьников и позволяет образовательным учреждениям самостоятельно создавать наглядные пособия [8].

Смешанное обучение, сочетающее традиционные и цифровые методы, становится важным инструментом в современном математическом образовании, особенно в преподавании геометрии. Использование технологий визуализации, таких как динамическая геометрия и 3D-моделирование, позволяет учащимся лучше понимать сложные геометрические концепции и развивать пространственное мышление. В работе П.С. Макаровой и В.Г. Маняхиной представлена модель смешанного обучения, основанная на сочетании двух подходов: «Перевернутый класс» и «Ротация лабораторий». Данная модель позволяет эффективно использовать цифровые инструменты, такие как GeoGebra, для визуализации и исследования геометрических объектов. Авторы показали, что экспериментальное обучение в 10 классе подтверждает: использование визуализации и цифровых ресурсов повышает интерес учащихся к геометрии и улучшает их результаты [9]. Программы, такие как Blender, позволяют создавать и визуализировать сложные геометрические фигуры, что помогает учащимся лучше понимать их структуру и свойства. Д.В. Васютин и Т.И. Трунтаева описывают методику применения Blender для обучения школьников изображению пространственных фигур на плоскости. Программа позволяет демонстрировать фигуры в различных ракурсах. Пример работы с прямоугольным параллелепипедом показывает, как использование 3D-моделирования помогает учащимся анализировать фигуры и находить оптимальные способы их изображения на плоскости [10].

Интеграция современных образовательных технологий – смешанного обучения, кейс-метода и 3D-моделирования – создаёт эффективные условия для развития пространственного мышления и углублённого понимания геометрических концепций. В структуре кейс-метода, ориентированного на решение практических задач, 3D-модели выполняют функцию ключевого элемента сюжетной линии, предоставляя эмпирические данные для анализа и обоснования решений.

В рамках настоящего исследования представлен авторский кейс «Дом-трансформер», отличительной чертой которого является целенаправленная

интеграция 3D-моделирования, обеспечивающая наглядность и интерактивность учебного процесса. В ходе работы с кейсом учащиеся взаимодействуют с 3D-моделью как с источником количественных и пространственных данных, необходимых для решения поставленной задачи.

Кейс «Дом-трансформер»

Аннотация: данный кейс предназначен для учащихся 6 класса и направлен на развитие навыков работы с объёмами геометрических фигур через решение практической задачи строительства. Учащиеся, выступая в роли инженеров, рассчитают количество бетона для здания-трансформера, используя 3D-модель параллелепипеда, и предложат способы оптимизации расходов.

СЮЖЕТНАЯ ЧАСТЬ

Ситуация: ваша команда юных инженеров приглашена для участия в проекте «Парк Будущего» – уникального технологического парка с умными фонарями, роботами-экскурсоводами и «Домом-трансформером», который меняет форму в зависимости от погоды.

Проблема: архитекторы не могут точно рассчитать, сколько бетона потребуется для строительства здания в форме прямоугольного параллелепипеда. Ошибка в расчётах приведёт либо к нехватке материалов, либо к лишним тратам. Ваша задача – помочь решить эту проблему!

ИНФОРМАЦИОННАЯ ЧАСТЬ

Теоретическая справка

1. Формула объёма прямоугольного параллелепипеда: $V = a \times b \times c$
2. Параметры здания (3D-модель):
 - Длина (a) = 10 м.
 - Ширина (b) = 5 м.
 - Высота (c) = 3 м.
3. Норма расхода: 0,8 м³ бетона на 1 м³ здания.

Дополнительные ресурсы

- Видеоурок по работе с 3D-моделями (ссылка).
- Статья «Математика в строительстве» (ссылка).
- Онлайн-калькулятор объёма (ссылка).

Задания

1. *Исследование модели* (рис. 1)
 - Откройте 3D-модель здания [11].

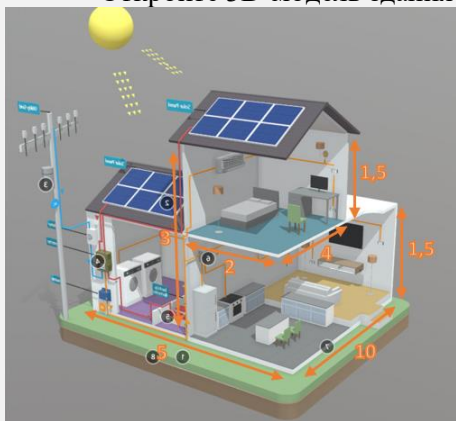


Рис. 1. «Дом-трансформер»

Ваша миссия

- Рассчитать точное количество бетона для здания, учитывая:
 - Размеры дома (указаны на чертеже и в 3D-модели).
 - Толщину всех стен – 0,5 метра (одинаковая для всех сторон).
 - Норму расхода бетона: 0,8 м³ на 1 м³ здания.
 - Оптимизировать расход материалов – предложить, как можно сэкономить бетон, оставив внутри здания пустоты (комнаты, коридоры).
 - Объяснить, зачем нужны солнечные панели и как они помогут парку.
- 2. *Расчёт объёма:*
 - Вычислите объём здания по формуле.

- Определите, сколько бетона потребуется для строительства.

3. *Оптимизация*: предложите, как уменьшить расход бетона, если внутри здания будут комнаты (пустоты). Нарисуйте схему или опишите идею оптимизации.

4. *Обсуждение*:

- Как 3D-модель помогла в решении задачи?
- Где ещё можно применять расчёты объёмов?

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ

- Правильность расчётов (объём, количество бетона)
- Логичность предложений по оптимизации
- Участие в обсуждении (аргументированные ответы)

Самопроверка

- Сверьте расчёты с онлайн-калькулятором.
- Оцените свою работу по критериям.

Приложения

- Интерактивная 3D-модель параллелепипеда.
- Рисунок с параметрами здания.

Основная цель урока – не изучение 3D-моделирования, а применение математических знаний и навыков для решения практической задачи, с использованием 3D-модель как инструмент визуализации и получения данных. Урок должен быть четко структурирован и ориентирован на достижение конкретных целей.

Организационный этап: учитель начинает урок с приветствия и проверки готовности учеников к уроку. Важно создать положительный настрой и подчеркнуть значимость предстоящей работы. Учитель кратко повторяет необходимые знания по теме «Объем прямоугольного параллелепипеда», актуализируя формулу объема ($V = a \times b \times c$) и напоминая о единицах измерения. Такая актуализация способствует восстановлению необходимых теоретических сведений, востребованных на последующих этапах работы.

Постановка проблемы и представление кейса: учитель представляет кейс «Дом-трансформер», описывая ситуацию, в которой команде молодых инженеров необходимо рассчитать количество строительных материалов для возведения здания. Учитель акцентирует внимание на проблеме, возникшей перед архитекторами: невозможность точного расчёта объёма бетона, что может повлечь за собой либо дефицит материалов, либо их необоснованный перерасход. Необходимо сформировать у учащихся понимание практической значимости задачи и осознание собственной роли в процессе её решения.

Работа с 3D-моделью: учитель предоставляет ученикам доступ к уже готовой 3D-модели «Дома-трансформера» на компьютерах, ноутбуках или планшетах. Важно, чтобы все ученики имели возможность одновременно работать с моделью. Основные возможности работы с 3D-моделью (вращение, масштабирование, приближение) демонстрируются с помощью проектора. Учитель разъясняет учащимся способы определения линейных параметров здания (длины, ширины, высоты) с использованием инструментов 3D-модели, а также подчеркивает, что полученные данные будут использоваться для

дальнейших расчетов. Ученики, работая индивидуально или в небольших группах, изучают интерфейс 3D-модели и выполняют измерения, записывая полученные данные в подготовленную таблицу или шаблон. *Анализ и решение:* учитель переходит к этапу анализа и решения проблемы. Используя полученные данные о размерах здания, ученики рассчитывают объем «Дома-трансформера» по формуле $V = a \times b \times c$. Учитель оказывает индивидуальную помощь ученикам, которые испытывают трудности с расчетами, направляет их мышление и помогает в выборе стратегии решения. После расчета объема здания ученики определяют необходимое количество бетона. Учитель стимулирует дискуссию о возможных способах оптимизации расхода материалов, учитывая особенности конструкции здания (например, наличие внутренних пустот). Ученики представляют свои решения, обосновывают свои подходы и обмениваются опытом. *Обсуждение результатов и рефлексия:* учитель организует обсуждение полученных результатов. Ученики делятся своими расчетами и предложенными способами оптимизации. Учитель акцентирует внимание на том, как 3D-модель помогла визуализировать задачу и получить точные данные. Ученики оценивают значимость полученных знаний и умений, осознают практическое применение математики в реальной жизни.

Кейс «Дом-трансформер» направлен на развитие широкого спектра умений, необходимых для успешной учебной и профессиональной деятельности. В частности, он способствует развитию математических (вычислительные навыки, применение формул, математическое моделирование), пространственного мышления (визуализация, чтение чертежей и моделей), аналитических (выделение главного, определение проблемы, анализ данных), креативных (генерация идей), коммуникативных (работа в команде, обсуждение решений), информационных (работа с информацией из различных источников), и рефлексивных (самооценка, осознание процесса решения) умений. Для успешного решения кейса необходимы знания геометрии (понятие объема, формула объема прямоугольного параллелепипеда), арифметики (навыки выполнения действий с числами), а также умения читать и понимать учебный математический текст, использовать математические инструменты, работать с 3D-моделями (если предусмотрено), планировать свою работу и оценивать результаты. Решение кейса требует от ученика проявления как математических, так и общих интеллектуальных и коммуникативных навыков.

Для организации эффективного урока с использованием 3D-модели в кейсе «Дом-трансформер» необходимо тщательно продумать как техническую сторону, так

и методические приемы. Прежде всего, следует обеспечить наличие компьютерного класса (или ноутбуков/планшетов для каждого ученика) со стабильным доступом в интернет, а также, при необходимости, проектор и экран для демонстрации учителем работы с моделью и наушники для прослушивания видеоуроков. Важным шагом является установка необходимого программного обеспечения, будь то совместимость браузеров с онлайн-платформой, где размещена модель (например, Tinkercad, Sketchfab), или установка специального ПО, если модель представлена в соответствующем формате (например, Blender). Кроме того, необходимо подготовить раздаточные материалы, включающие краткую и понятную инструкцию по управлению 3D-моделью (вращение, масштабирование, измерение), лист с конкретными заданиями, требующими использования модели, и шаблон для записи результатов измерений и расчетов. Учителю, в свою очередь, необходимо уверенно владеть навыками работы с 3D-моделью, заранее решить задачу, используя ее, и подготовить вопросы для обсуждения. Рекомендуется разделять урок на этапы, предоставлять достаточно времени, обеспечивать поддержку, стимулировать обсуждение, акцентировать внимание на практическом применении и использовать игровые элементы. Реализация описанных рекомендаций позволит организовать учебное занятие, в ходе которого учащиеся продуктивно взаимодействуют с 3D-моделью, закрепляют знания об объеме и развивают навыки работы с современными технологиями.

Список литературы

1. Журавлева, Г. Н. Интерес как фактор развития мотивации на уроках математики / Г. Н. Журавлева, Т. А. Лапшина // Молодой ученый. – 2024. – № 36(535). – С. 231-235. – EDN RJIKJX.
2. Блинникова, И. В. Эффективный опыт использования современных технологий, способов и приемов в Практико-ориентированном обучении математике / И. В. Блинникова // Математическое образование: современное состояние и перспективы (к 100-летию со дня рождения доктора педагогических наук, профессора, заслуженного работника высшей школы БССР Абрама Ароновича Столяра) : Материалы Международной научной конференции, Могилев, 20–21 февраля 2019 года. – Могилев: Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 2019. – Р. 281-285. – EDN TCFYSY.
3. Абраменкова, Ю. В. Решение практико-ориентированных заданий как способ достижения метапредметных результатов обучения математике в старшей школе / Ю. В. Абраменкова, С. В. Барковская // Эвристическое обучение математике : Труды VI Международной научно-методической конференции, Донецк, 21–23 декабря 2023 года. – Донецк: Донецкий государственный университет, 2023. – С. 222-227. – EDN OMOODU.
4. Егупова, М. В. Воспитательный потенциал практико-ориентированных задач в обучении математике в школе / М. В. Егупова, М. Ю. Колемагин // Эвристическое обучение математике : Труды VI Международной научно-методической

- конференции, Донецк, 21–23 декабря 2023 года. – Донецк: Донецкий государственный университет, 2023. – С. 252-259. – EDN ASDLTT.
5. Анисимова, Т. И. О формировании навыков применения кейс-метода на уроках математики / Т. И. Анисимова, А. Р. Ганеева // V международный форум по математическому образованию, посвященный 220-летию Казанского университета (IFME' 2024) : Материалы XIII Международной конференции; X Международной конференции; IV Международного научного семинара, Казань, 25–30 марта 2024 года. – Казань: Издательство федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет", 2024. – С. 69-72. – EDN VTKANP.
 6. Лыхина, И. А. Психолого-педагогические особенности использования кейс-метода на уроках математики в основной школе / И. А. Лыхина // Молодые ученые в решении актуальных проблем науки : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Красноярск, 19 мая 2017 года / Под общей редакцией Ю.Ю. Логинова. – Красноярск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева", 2017. – С. 990-991. – EDN YQLAQX.
 7. Насиханова, А. Г. Кейс-технология на уроках математики как условие продуктивного обучения в условиях реализации ФГОС / А. Г. Насиханова, Р. Т. Насиханова // Актуальные проблемы современного образования. – 2018. – № 1(24). – С. 215-221. – EDN YSAMAX.
 8. Шаповалов, Д. Н. Применение 3D-технологий для решения стереометрических задач / Д. Н. Шаповалов, К. В. Чернобабова // Современные инновации. – 2019. – № 5(33). – С. 32-35. – EDN VWONRW.
 9. Макарова, П. С. Применение технологий визуализации образов на уроках геометрии в рамках смешанного обучения в старших классах / П. С. Макарова, В. Г. Маняхина // Геометрические аспекты в преподавании математики в высшей и средней школе : Материалы международной конференции (к 100-летию со дня рождения Л.С. Атанасяна), Москва, 01–04 ноября 2021 года / Под общей редакцией Н.И. Гусевой. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022. – С. 139-147. – EDN KWFGJP.
 10. Васютин, Д. В. Применение 3D-моделирования для обучения школьников изображению на плоскости пространственных фигур / Д. В. Васютин, Т. И. Трунтаева // Современные проблемы профессионального образования: тенденции и перспективы развития : Сборник научных статей III Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию известного русского ученого, академика РАО Георгия Николаевича Филонова, Калуга, 11 ноября 2022 года. – Калуга: ФГБОУ ВО "Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского", 2022. – С. 274-277. – EDN HXQQUF.

Список источников

11. Solar cell system (home diagram). // Sketchfab. – URL: <https://sketchfab.com/3d-models/solar-cell-system-home-diagram-b187569d6fe74e48bedf88739d02745e> (дата обращения: 04.09.2026).

Дата публикации 21.08.2026

УДК 37.013

Рэм П.А., Сергеев Н.К. Возможности досуговой деятельности младших подростков как средства развития учителем их коммуникативной компетентности

Рэм Павел Анатольевич

Аспирант кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», РФ, г. Волгоград
icebergkot@gmail.com

AuthorID: 1351965, SPIN-код: 4386-9545

Сергеев Николай Константинович

Доктор педагогических наук, профессор, Академик Российской академии образования, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», РФ, г. Волгоград

AuthorID: 433558, SPIN-код: 6027-0363

The potential of leisure activities for young adolescents as a means for teachers to develop their communicative competence

Rem Pavel Anatolyevich

Postgraduate at the Department of Pedagogy
Volgograd State Social and Pedagogical University, Russia, Volgograd

Sergeev Nikolay Konsantinovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volgograd State Social and Pedagogical University, Academician of the Russian Academy of Education, Russia, Volgograd

Аннотация. В статье на основе анализа отечественных и зарубежных исследований рассматривается досуговая деятельность как педагогическое средство развития коммуникативной компетентности (КК) младших подростков. Выявлены ключевые механизмы влияния досуга на коммуникативную сферу подростка: увеличение плотности живого общения, создание коммуникативного вызова, ролевое моделирование и социальная проба, эмоциональное заражение, опосредование качеством общения. Обоснована необходимость дифференциации досуговых активностей на core- и balance-типы в соответствии с их педагогическими функциями. Определён комплекс педагогических условий, обеспечивающих реализацию развивающего потенциала досуга в деятельности учителя. Представлен опыт апробации программы «Коммуникативный Бум», подтверждающий эффективность предложенного подхода. Научная новизна заключается в систематизации механизмов развития КК средствами досуга и применении Core and Balance Model к педагогике досуга. Методы исследования: теоретический анализ, систематизация, обобщение эмпирических данных, моделирование. Статья подготовлена в рамках диссертационного исследования, посвящённого формированию готовности будущего учителя к развитию коммуникативной компетентности младших подростков средствами досуговой деятельности. Результаты создают теоретическую основу для

проектирования процесса подготовки будущих педагогов к организации развивающего досуга.

Ключевые слова: досуговая деятельность, младшие подростки, коммуникативная компетентность, механизмы развития, педагогические условия, Core and Balance Model, программа «Коммуникативный Бум».

Abstract. The article examines leisure activity as a pedagogical means of developing communicative competence (CC) in young adolescents based on the analysis of domestic and foreign research. The key mechanisms of the influence of leisure on the communicative sphere of adolescents are identified: increasing the density of live communication, creating a communicative challenge, role modeling and social testing, emotional contagion, and mediation through the quality of communication. The necessity of differentiating leisure activities into core and balance types according to their pedagogical functions is substantiated. A set of pedagogical conditions ensuring the realization of the developmental potential of leisure in a teacher's work is determined. The experience of approbation of the program "Communication Boom" is presented, confirming the effectiveness of the proposed approach. Scientific novelty lies in the systematization of the mechanisms of CC development through leisure and the application of the Core and Balance Model to leisure pedagogy. Research methods: theoretical analysis, systematization, generalization of empirical data, modeling. The article was prepared as part of a dissertation research devoted to the formation of future teachers' readiness to develop communicative competence of young adolescents by means of leisure activities. The results create a theoretical basis for designing the process of training future teachers for organizing developmental leisure.

Keywords: leisure activity, young adolescents, communicative competence, development mechanisms, pedagogical conditions, Core and Balance Model, "Communication Boom" program.

Введение

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования 2021 года №287 от 31.05.2021 [13] формирование коммуникативной компетентности (КК) обучающихся рассматривается как одна из ключевых метапредметных и воспитательных задач. Особую значимость эта задача приобретает на этапе младшего подросткового возраста (10–12 лет), который в психолого-педагогической науке признается сензитивным периодом для развития социального интеллекта и переориентации общения с семьи на группу сверстников [1]. В этот период общение со сверстниками становится ведущей деятельностью, а референтная группа – основным агентом социализации, что подтверждается исследованиями процесса социализации детей в подростковом возрасте [2].

Традиционные формы урочной деятельности, ориентированные преимущественно на учебный диалог в жестко регламентированных рамках, не в полной мере реализуют развивающий потенциал коммуникативной практики подростков. Как справедливо отмечается в работах по игровому взаимодействию в

детских объединениях, «игровая позиция педагога требует от него не трансляции, а фасилитации, не управления, а со-организации» [3, с. 147]. В этой связи возрастает интерес исследователей к досуговой деятельности как пространству, где общение освобождено от формальных ограничений, строится на принципах добровольности, эмоциональной привлекательности и субъект-субъектного равенства [14].

Актуальность исследования обусловлена также нормативными требованиями: Профессиональный стандарт педагога [15] включает трудовую функцию «организация деятельности обучающихся, направленной на освоение ими социального опыта», а ФГОС высшего образования по направлению «Педагогическое образование» [16] требует формирования у выпускников общепрофессиональных и профессиональных компетенций, связанных с организацией внеурочной деятельности и развитием личности обучающихся. Однако, как показывает анализ образовательной практики, подготовка будущих учителей к использованию досуга как средства развития коммуникативной компетентности остается недостаточно разработанной как в теоретическом, так и в методическом плане.

Несмотря на признание высокого развивающего потенциала досуга, в педагогической теории и практике остаются недостаточно раскрытыми механизмы его влияния на коммуникативную сферу подростка, а также педагогические условия, при которых это влияние становится управляемым и целенаправленным. Цель данной статьи — на основе систематизации современных эмпирических данных и теоретических положений отечественной педагогики досуга выявить механизмы влияния досуговой деятельности на развитие коммуникативной компетентности младших подростков и определить комплекс педагогических условий, необходимых для реализации этих механизмов в деятельности учителя.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическую основу составляют фундаментальные положения культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский) [1] о социальной ситуации развития, деятельностного подхода, реализованного в социально-гуманитарных технологиях работы с молодежью [4], и концепции контекстного обучения. В работе использованы методы теоретического анализа, систематизации и обобщения данных отечественных и зарубежных эмпирических исследований, метод моделирования педагогических процессов, а также элементы структурно-функционального анализа.

1. Теоретические основания: досуг как пространство коммуникативного развития. Досуговая деятельность, понимаемая как осознанная, мотивированная, добровольно избираемая активность, осуществляемая в свободное время и

направленная на удовлетворение потребностей в отдыхе, общении, творчестве и самореализации [14], обладает рядом характеристик, делающих ее оптимальным средством развития КК младших подростков. К таким характеристикам относятся: добровольность участия, отсутствие жесткой регламентации, эмоциональная привлекательность, возможность выстраивания субъект-субъектных отношений, компенсаторный механизм по отношению к учебной деятельности. Культурологический аспект досуговой деятельности как пространства самореализации и освоения социальных норм также акцентируется в исследованиях научно-образовательных топосов культурологии, где досуг рассматривается в контексте культурного ландшафта и образования [5].

Коммуникативная компетентность младшего подростка, как показано в исследованиях И.А. Зимней (в изложении Т.С. Путиловской и Л.А. Хараевой) [6], а также в фундаментальных трудах по педагогике, представляет собой интегративное личностное образование, включающее четыре взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный (потребность в общении, ценностное отношение к партнеру), когнитивный (знание норм и правил общения), операционально-поведенческий (владение вербальными и невербальными средствами, навыками кооперации) и рефлексивно-оценочный (способность к самоанализу и коррекции коммуникативного поведения). Каждый из этих компонентов имеет возрастную специфику в младшем подростковом возрасте: гипертрофированная значимость общения со сверстниками, развитие теоретического мышления при сохранении когнитивного эгоцентризма, расширение репертуара коммуникативных ролей при несформированности конструктивных стратегий разрешения конфликтов, зарождение рефлексии при ее глобальном, оценочном характере.

Досуговая деятельность, благодаря своей имманентной специфике, предоставляет уникальные возможности для гармонизации этих противоречий. Как подчеркивается в работах по педагогике досуга, «досуговое объединение – это феноменальная педагогическая система, где процесс формирования и развития индивида не загоняется в прокрустово ложе «социального заказа», а осуществляется на основе доминирующих потребностей и мотивов поведения» [14, с. 6].

2. Эмпирические основания связи досуга и коммуникативного развития. Современные зарубежные исследования, выполненные на выборках младших подростков, подтверждают наличие устойчивой положительной связи между совместной досуговой деятельностью и развитием коммуникативной сферы.

В классическом полевом исследовании Y.T. Uhls [7] с соавторами было показано, что пятидневное пребывание preteens (средний возраст 11,8 лет) в летнем лагере без доступа к цифровым экранам привело к значимому улучшению распознавания невербальных эмоциональных сигналов по сравнению с контрольной группой. Авторы подчеркивают, что эффект обусловлен увеличением возможностей для очного социального взаимодействия, что особенно актуально в условиях цифровизации детства.

В диссертационном исследовании F. Tuggle [8], выполненном на выборке ранних подростков (11–15 лет), была применена Core and Balance Model of Family Functioning (Johnson, Zabriskie & Hill, 2006). Согласно этой модели, в досуговой деятельности выделяются два типа активностей:

core-активности — повседневные, регулярные, доступные, часто домашние формы совместного досуга (настольные игры, совместные просмотры, домашние праздники), обеспечивающие стабильность, предсказуемость и чувство близости; balance-активности — нерегулярные, новые, требующие выхода за пределы привычной среды формы (походы, экскурсии, выездные мероприятия), обеспечивающие адаптивность, развитие новых навыков, выход из зоны комфорта. Исследование показало, что для младших подростков core-активности имеют более значимую положительную связь с развитием открытой коммуникации и эмоциональной поддержки, чем balance-активности, что объясняется возрастной сензитивностью к стабильности и психологической безопасности в период кризиса [8].

Исследование M. Rahdar с соавторами [9], выполненное методом моделирования структурными уравнениями, выявило, что связь между семейным досугом и социальным развитием учащихся полностью опосредована качеством отношений со сверстниками и качеством детско-родительской коммуникации. Досуг влияет на коммуникативную компетентность не прямо, а через формирование определенных коммуникативных паттернов и качество межличностных отношений.

R. Griffin [10] в практико-ориентированной работе показала, что использование модифицированных настольных игр для развития социально-коммуникативных навыков у учеников средней школы требует прямого обучения досуговым и коммуникативным навыкам, а не просто предоставления возможности играть. Педагог должен модифицировать правила игр под педагогические задачи, встраивать коммуникативные возможности в каждый этап досуговой активности и фасилитировать взаимодействие между сверстниками [14].

3. Механизмы влияния досуговой деятельности на развитие коммуникативной компетентности.

Обобщение теоретических источников [11; 14; 17] и анализ эмпирических данных позволили выделить пять ключевых механизмов, через которые досуговая деятельность реализует свой развивающий коммуникативный потенциал. В отличие от традиционного подхода, каждый механизм в данной статье соотнесен с компонентами коммуникативной компетентности подростка и конкретизирована роль педагога в его активации (табл. 1).

В столбце «Роль педагога» указаны практические действия учителя, необходимые для запуска каждого механизма, что позволяет перейти от теоретического описания к методическим рекомендациям.

Таблица 1. Механизмы влияния досуговой деятельности на развитие коммуникативной компетентности младших подростков

Механизм	Сущность	Направленность на компоненты КК	Роль педагога	Эмпирическое/теоретическое обоснование
1. Увеличение плотности живого общения	Досуг увеличивает количество и продолжительность эпизодов очного непосредственного взаимодействия	Операционально-поведенческий, рефлексивно-оценочный	Организация временного отказа от гаджетов; создание коммуникативно-насыщенной среды; поддержание разнообразных форм живого общения	[7]
2. Создание коммуникативного вызова	Досуг ставит подростка в условия, где достижение значимой цели невозможно без коммуникации и кооперации	Операционально-поведенческий, когнитивный	Проектирование ситуаций, требующих согласования; использование командных и проектных форматов	[4; 3]
3. Ролевое моделирование и социальная проба	Досуг (особенно игровой) позволяет апробировать новые коммуникативные роли в безопасной среде	Мотивационно-ценностный, операционально-поведенческий	Создание безопасной среды; фасилитация ролевых игр; рефлексия после игры	[6; 8]
4. Эмоциональное заражение и формирование эмпатии	Совместное переживание эмоционально насыщенных событий развивает	Мотивационно-ценностный, рефлексивно-оценочный	Использование праздничных, соревновательных, творческих форм; каналы	[14]

Механизм	Сущность	Направленность на компоненты КК	Роль педагога	Эмпирическое/теоретическое обоснование
	аффективный компонент КК		е эмоций в конструктивное русло	
5.Опосредование (коммуникация как медиатор)	Досуг влияет на КК опосредованно — через качество коммуникации и качество отношений, возникающих в досуге	Все компоненты (интегративный эффект)	Целенаправленная работа с качеством коммуникации; организация мероприятийной рефлексии; моделирование диалога	[9; 8].

Примечание к таблице 1: таблица составлена с опорой на источники [3; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 14; 17].

Для наглядности практической реализации механизмов приведем примеры конкретных досуговых технологий. Театр-экспромт позволяет развивать спонтанную речь и невербальную выразительность (механизмы 1, 3). Квест с коммуникативными заданиями (например, «найди того, у кого...», «договорись о встрече») создает естественную необходимость вступать в диалог (механизм 2). Дебаты по адаптированным правилам Карла Поппера тренируют аргументацию и активное слушание (механизмы 2, 5). Социальный проект, где подростки распределяют роли и согласовывают действия, развивает кооперацию и рефлексия (механизмы 2, 4, 5).

4. Педагогические условия реализации механизмов. На основе теоретического анализа и с учетом специфики досуговой деятельности младших подростков выделены пять групп педагогических условий, необходимых для эффективного использования досуга как средства развития КК. При этом важно учитывать принципы здоровьесберегающего поведения будущих специалистов [12], что обеспечивает гармоничное сочетание развивающих и оздоровительных аспектов досуга. Данные условия систематизированы в табл. 2.

Таблица 2. Педагогические условия реализации развивающего потенциала досуговой деятельности

Группа условий	Содержание	Ожидаемый эффект	Обоснование
1. Организационно-методические	Системность и регулярность досуговых мероприятий (core-активности); адекватность форм досуга возрастным особенностям и актуальным интересам подростков; модификация досуговых форматов под педагогические задачи	Формирование устойчивых коммуникативных традиций, повышение мотивации участия	[12; 14]

Группа условий	Содержание	Ожидаемый эффект	Обоснование
2. Коммуникативно-средовые	Создание атмосферы психологической безопасности и принятия; организация пространства, провоцирующего общение, с учётом культурно-образовательных особенностей среды [5]; ограничение стихийного использования цифровых устройств в досуговых форматах, где это педагогически целесообразно	Снижение тревожности, повышение инициативности, развитие невербальной коммуникации	[6; 8]
3. Условия педагогической позиции и фасилитации	Отказ от авторитарно-монологической позиции в пользу позиции «старшего товарища», фасилитатора; участие педагога в досуговой деятельности на равных; готовность к педагогической импровизации	Переход к субъект-субъектному взаимодействию, развитие диалогичности	[3]
4. Условия рефлексивного сопровождения	Обязательная пост-мероприятийная рефлексия; моделирование педагогом рефлексивных высказываний; ведение дневников, портфолио, анализ видеозаписей	Развитие рефлексивно-оценочного компонента КК, формирование навыков самоанализа	[6; 9].
5. Условия индивидуализации и дифференциации	Дифференциация досуговых заданий по уровню коммуникативной сложности; учет неформальной структуры группы при распределении ролей; индивидуальная поддержка подростков с коммуникативными дефицитами	Инклюзивность, создание ситуации успеха для каждого, профилактика коммуникативной изоляции	[11; 17]

Примечание к таблице 2: таблица составлена с опорой на источники [3; 5; 6; 8; 9; 11; 12; 14; 17].

5. Практическая апробация: программа «Коммуникативный Бум». Выделенные теоретические механизмы и условия нашли практическое воплощение в программе «Коммуникативный Бум», реализованной на базе МОУ СШ №67 г. Волгограда в рамках диссертационного исследования. Программа, рассчитанная на учебный год, включала пять этапов:

1. Диагностико-мотивационный этап (сентябрь): игры на знакомство, «веревочные курсы», создание «группового контракта» — активизация механизма увеличения плотности живого общения и создание безопасной среды.

2. Базовый этап (октябрь-февраль): тренинги коммуникативных навыков, ролевые игры («Разговор с учителем», «Знакомство на секции»), упражнения на невербальную коммуникацию («Передай эмоцию мимикой», «Слепой и поводырь») — активизация механизмов ролевого моделирования и социальной пробы.

3. Этап включения в сложные социальные контексты (март-апрель): дискуссии, дебаты по адаптированным правилам Карла Поппера, анализ реальных кейсов из жизни и социальных сетей — активизация механизмов коммуникативного вызова и опосредования.

4. Интеграционно-проектный этап (май-август): длительные групповые проекты (создание социальных роликов, организация событий для параллельных классов, разработка «Кодекса коммуникации») — активизация механизма эмоционального заражения и формирование эмпатии.

5. Рефлексивно-презентационный этап (сентябрь-декабрь): итоговые выступления в формате TED, защита проектов, фестиваль — закрепление позитивного коммуникативного опыта через рефлексию.

По результатам контрольных срезов, проведенных до и после реализации программы, у 78% участников зафиксировано повышение уровня эмпатии (по тесту эмоционального интеллекта Д.В. Люсина), у 72% — улучшение навыков аргументации и активного слушания (по данным экспертной оценки в дебатах), а количество подростков с высоким уровнем коммуникативной компетентности (по методике КОС-2) увеличилось с 24% до 56%. Полученные данные свидетельствуют об эффективности предложенного подхода и подтверждают значимость системного применения выделенных механизмов и условий.

Заключение. Проведенный теоретический анализ и обобщение эмпирических данных позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Досуговая деятельность обладает уникальным потенциалом для развития коммуникативной компетентности младших подростков, который обусловлен ее имманентными характеристиками: добровольностью, эмоциональной насыщенностью, отсутствием жесткой регламентации, субъект-субъектным характером взаимодействия [14].

2. Современные эмпирические исследования [10; 9; 8; 7] подтверждают наличие устойчивой положительной связи между совместной досуговой деятельностью и развитием коммуникативной сферы. Принципиальным является положение о том, что эта связь опосредована качеством коммуникации и качеством межличностных отношений, возникающих в досуге.

3. Теоретической рамкой, позволяющей систематизировать представления о развивающем потенциале досуга, выступает Core and Balance Model. В педагогической деятельности это требует различения двух типов досуга — со-активностей (обеспечивающих стабильность и эмоциональную безопасность) и

balance-активностей (обеспечивающих адаптацию и освоение новых ролей), каждый из которых реализует специфические функции и требует различных педагогических стратегий [8].

4. Выделены и содержательно охарактеризованы пять механизмов влияния досуговой деятельности на развитие коммуникативной компетентности младших подростков: увеличение плотности живого общения, создание коммуникативного вызова, ролевое моделирование и социальная проба, эмоциональное заражение и формирование эмпатии, опосредование качеством коммуникации. Каждый механизм соотнесен с компонентами структуры КК и дополнен описанием роли педагога, что позволяет целенаправленно проектировать педагогическое воздействие.

5. Реализация выделенных механизмов возможна лишь при создании комплекса педагогических условий: организационно-методических, коммуникативно-средовых, условий педагогической позиции и фасилитации, рефлексивного сопровождения, индивидуализации и дифференциации. Отсутствие этих условий превращает досуг в формальное мероприятие, не обладающее развивающим эффектом. Важно подчеркнуть, что развивающий потенциал досуга реализуется только при целенаправленном педагогическом сопровождении. В противном случае досуговая среда может нести риски закрепления асоциальных коммуникативных паттернов, возникновения буллинга, группового давления и конформизма. Осознание этих рисков требует от учителя постоянного рефлексивного контроля и своевременной коррекции взаимодействия, что входит в описанные выше педагогические условия.

6. Опыт апробации программы «Коммуникативный Бум» подтверждает, что системное применение выделенных механизмов и условий позволяет достичь значимой положительной динамики в развитии коммуникативной компетентности младших подростков: по результатам контрольных срезов зафиксирован существенный рост уровня эмпатии, навыков аргументации и активного слушания, а также увеличение доли подростков с высоким уровнем КК.

Практические рекомендации. Для педагогов-организаторов, классных руководителей и методистов, стремящихся эффективно развивать коммуникативную компетентность подростков средствами досуга, можно рекомендовать: а) регулярно включать в воспитательный план как соге-активности (еженедельные «огоньки», настольные игры, традиционные классные праздники), так и balance-события (выездные интенсивы, проектные сессии, экскурсии); б) на каждом мероприятии выделять время для рефлексии (не менее 10–15 минут) с использованием открытых

вопросов («Что сегодня получилось в общении?», «Что было самым сложным?», «Что бы вы хотели изменить?»); в) использовать модифицированные формы известных игр, встраивая в них коммуникативные задачи; г) обеспечивать психологическую безопасность, поощряя инициативу и не допуская высмеивания неудачных коммуникативных попыток.

Полученные результаты создают теоретическую основу для проектирования процесса подготовки будущих учителей к развитию коммуникативной компетентности младших подростков средствами досуговой деятельности и могут быть использованы при разработке содержания психолого-педагогических дисциплин, а также в системе повышения квалификации педагогических кадров. Статья подготовлена в рамках диссертационного исследования, выполненного на базе ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Педология подростка / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 5–242.
2. Швацкий, А. Ю. Основные этапы процесса социализации ребенка / А. Ю. Швацкий // Вопросы науки и образования: теоретические и практические аспекты : Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, Нефтекамск, 22 августа 2024 года. – Нефтекамск: Научно-издательский центр "Мир науки" (ИП Вострецов Александр Ильич), 2024. – С. 46-50. – EDN TYRGAX.
3. Фришман, И. И. Игровое взаимодействие в детских объединениях : монография / И. И. Фришман. – 3-е издание, переработанное и дополненное. – Москва : ООО "Издательство "Перо", 2026. – 196 с. – ISBN 978-5-00270-930-4.
4. Социально-гуманитарные технологии работы с молодежью / С. В. Кривых, Г. И. Егорова, А. Ю. Гусев [и др.]. – Санкт-Петербург : Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2026. – 330 с. – ISBN 978-5-91155-568-9. – EDN LZUUBB.
5. Бондарев, А. В. Научно-образовательные топосы культурологии в культурном ландшафте Санкт-Петербурга / А. В. Бондарев, Л. М. Мосолова // Общество. Среда. Развитие. – 2021. – № 3(60). – С. 61-72. – EDN DEUFRD.
6. Путиловская, Т. С. Вклад И.А. Зимней в теорию и практику преподавания иностранного языка в России / Т. С. Путиловская, Л. А. Хараева // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 3. – С. 119-124. – EDN TJEEBJ.
7. Uhls, Y.T. Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues / Y.T. Uhls, M. Michikyan, J. Morris, D. Garcia, G.W. Small, E. Zgourou, P.M. Greenfield // Computers in Human Behavior. – 2014. – Vol. 39. – P. 387–392.
8. Tuggle, F. Assessing the Social and Developmental Significance of Young Adolescent's Shared Leisure Activities : дис. ... PhD / F. Tuggle. – Auburn University, 2014. – 124 p.
9. Rahdar, M. Path analysis of family leisure to social development by mediating the quality of Parent-Adolescent communication and the quality of Relationships with

- Peers / M. Rahdar, M.S. Seydi, A. Rashidi // اجتماعی روانشناسی های پژوهش – 2020. – Vol. 10, № 37. – P. 29–44.
10. Griffin, R. It Can Be Fun and Games: Try these play-based leisure activities to build language skills with middle school students / R. Griffin // The ASHA Leader. – 2017. – Vol. 22, № 9. – P. 36–38.
11. Лакреева, А. В. Педагогические условия формирования социальной компетентности обучающихся основной школы во внеурочной деятельности / А. В. Лакреева, А. А. Баркова // Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество : Материалы Международной научно-практической конференции, Краснодар, 27 ноября 2025 года. – Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2025. – С. 538-541. – EDN QFLDTL.
12. Бахмудов, Р. Б. Здоровьесберегающее поведение будущих специалистов социальной сферы: принципы формирования / Р. Б. Бахмудов // ЦИТИСЭ. – 2024. – № 4(42). – С. 456-464. – EDN PACBNP.

Список источников

13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] : приказ Минпросвещения России № 287 от 31.05.2021 (ред. от 18.06.2025). – Режим доступа: <https://edu.gov.ru> (дата обращения: 15.05.2026).
14. Воловик, А.Ф. Педагогика досуга : учебник / А.Ф. Воловик, В.А. Воловик. – М. : Флинта : МПСИ, 1998. – 240 с.
15. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования)» [Электронный ресурс] : приказ Минтруда № 544н от 18.10.2013. – Режим доступа: <https://profstandart.rosmintrud.ru> (дата обращения: 15.05.2026).
16. ФГОС высшего образования – бакалавриат по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки № 121 от 22.02.2018 (ред. от 26.04.2024). – Режим доступа: <https://fgosvo.ru> (дата обращения: 15.05.2026).
17. Сластенин, В.А. Педагогика : учебник / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

Дата публикации 09.08.2026

УДК 372.881.111.1

**Тагиров М.Р. Специфика мотивации студентов заочной формы обучения
СПО к изучению английского языка**

Тагиров Марс Рафкатович

Преподаватель АНОО ВО Центросоюза РФ «Сибирский университет потребительской
кооперации», кафедра иностранных языков и русской филологии

AuthorID (ПИНЦ): 1275264, SPIN-код: 9956-0416

tagiroveng@gmail.com

**Specifics of motivation of part-time students of secondary vocational education
to learn English**

Tagirov Mars Rafkatovich

Teacher Siberian University of Consumer Cooperation
Department of Foreign Languages and Russian Philology

Аннотация. В статье рассматриваются особенности мотивации студентов заочной формы обучения в системе среднего профессионального образования к изучению английского языка. Выявлены ключевые барьеры: длительный перерыв в обучении, низкая самооценка, дефицит аудиторного времени, прагматический запрос на профессиональный результат. На основе практического опыта предложены методические приёмы: модульная подача материала, профессионально-ориентированные задания с первой сессии, самодиагностика, консультационное сопровождение в межсессионный период. Показана их эффективность в работе со взрослыми обучающимися.

Ключевые слова: заочное обучение, английский язык, мотивация, среднее профессиональное образование, андрагогика, профессионально-ориентированное обучение.

Abstract. The article examines the motivational specifics of part-time students of secondary vocational education learning English. Key barriers are identified: a long break in learning, low self-esteem, lack of classroom time, and a pragmatic demand for professional results. Based on practical teaching experience, methodological techniques are proposed: modular material presentation, professionally oriented tasks from the first session, self-assessment tools, and consultation support during the intersessional period. Their effectiveness in working with adult learners is demonstrated.

Keywords: part-time education, English language, motivation, secondary vocational education, andragogy, professionally oriented teaching.

Введение

Студент заочной формы обучения в системе среднего профессионального образования представляет собой особый контингент, заметно отличающийся от студентов очного отделения. Если обучающийся дневного отделения, недавно окончивший школу, ещё не в полной мере осознаёт практическую ценность

английского языка, то заочник — это взрослый человек, имеющий работу, семью и сформированный прагматический запрос. Ему требуется материал, непосредственно применимый в профессиональной деятельности, и желательно в сжатые сроки. При этом он зачастую не располагает ни временем для систематических занятий, ни уверенностью в собственных силах после продолжительного перерыва в обучении.

Проблема мотивации студентов-заочников СПО освещена в научной литературе неравномерно. Имеются работы, посвящённые мотивации студентов СПО в целом [2], профессионально-ориентированному обучению [5], андрагогическим принципам в образовании [3]. Однако специфика именно заочной формы в системе СПО исследована недостаточно. Основная часть публикаций сосредоточена либо на очном обучении, либо на высшем образовании, в то время как заочники СПО остаются на периферии исследовательского внимания.

Цель и новизна

Цель данной статьи - выявить специфические барьеры мотивации, характерные для студентов-заочников СПО, и предложить методические приёмы, эффективность которых подтверждена практикой. Новизна работы заключается в том, что предлагаемые приёмы прошли апробацию на группах заочников пяти различных специальностей неязыкового профиля: туризм и гостеприимство, банковское дело, поварское и кондитерское дело, право и организация социального обеспечения, юриспруденция. Кроме того, в статье описывается опыт работы с заочниками СПО в возрасте до 37 лет - возрастной категорией, которая редко становится объектом рассмотрения.

Данные о методике и экспериментальная база

Предлагаемые в статье методические приёмы выработаны автором в ходе практической работы со студентами-заочниками СПО в 2021/2026 учебных годах. Экспериментальной базой послужили группы очно-заочного и заочного отделений АНОО ВО Центросоюза СибУПК. За указанный период через обучение прошло более 200 студентов пяти специальностей неязыкового профиля: туризм и гостеприимство, банковское дело, поварское и кондитерское дело, право и организация социального обеспечения, юриспруденция. Возраст обучающихся варьировался от 19 до 37 лет, количественный состав групп - от 12 до 30 человек. Продолжительность одной сессии составляла две недели.

Форма итогового контроля по дисциплине «Иностранный язык» включала зачёт или экзамен в зависимости от учебного плана специальности, а также обязательную итоговую контрольную работу, выполняемую в печатном виде.

Контрольная работа выполняет функцию закрепления полученных теоретических знаний и выработки навыков самостоятельной работы, что соответствует целям, закреплённым в методических указаниях: «систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений обучающихся; формирование умений использовать специальную литературу; развитие познавательных способностей и активности» [8]. Контрольная работа считается зачётной только после успешной защиты, которая проводится в форме собеседования. В ходе защиты студенту предлагается «исправить допущенные недочёты; обосновать и прокомментировать свои ответы; выполнить аналогичные задания из других вариантов контрольной работы» [8].

В ходе устных бесед со студентами автор неоднократно фиксировал высказывания, свидетельствующие о формировании положительной мотивации. Наиболее типичные реплики: «Я думал, английский — это невозможно, а оказалось, что я могу»; «Жалею, что не учил это в школе». Отдельного внимания заслуживает тот факт, что после прохождения сессии ряд студентов сообщали о продолжении самостоятельного изучения языка с использованием мобильных приложений Duolingo и Simpler, рекомендованных преподавателем для формирования базового уровня. Данный показатель не может считаться объективным в строгом смысле, поскольку основан на самоотчётах обучающихся, однако он косвенно подтверждает наличие формирующейся внутренней мотивации.

Наблюдения автора также свидетельствуют о том, что многие заочники проявляют интерес не только к профессиональной лексике, но и к общему английскому языку. Данная тенденция особенно выражена среди тех, кто в школьные годы не освоил язык и впоследствии сожалеет об упущенных возможностях. Однако дефицит времени на систематические занятия трансформирует этот разрыв между желанием и возможностью в самостоятельную проблему, требующую методического решения.

Портрет заочника СПО: ключевые барьеры мотивации

Студент заочного отделения колледжа — это как правило лицо в возрасте от 19 до 37 лет. В большинстве случаев он уже осуществляет трудовую деятельность по специальности или в смежной области. Диплом для него выступает формальным подтверждением квалификации, а английский язык воспринимается как одно из препятствий на этом пути, а не как самоцель.

Предшествующий школьный опыт такого студента, как правило, характеризуется негативной окраской: пробелы в базовых знаниях, непонимание грамматических структур, устойчивый страх устной речи. Значительная часть заочников не обращалась к учебнику английского языка с девятого класса. Вместе с тем практическая мотивация у данного контингента присутствует. Работая в сфере туризма, банковского обслуживания, в ресторанном бизнесе или в области права и социального обеспечения, он периодически сталкивается с английским языком - в инструкциях к оборудованию, в наименованиях товаров, в документации, при взаимодействии с иностранными клиентами.

Особенно отчётливо данная мотивация проявляется у студентов специальностей «Поварское и кондитерское дело» и «Туризм и гостеприимство». Многие из них уже трудоустроены в ресторанах и отелях - по оценкам автора, от 50 до 70% обучающихся данных направлений. Они систематически контактируют с англоязычными меню, технологическими картами оборудования, стандартами обслуживания международных гостиничных сетей. Им приходится взаимодействовать с иностранными гостями. Указанные студенты прибывают на сессию не за абстрактным знанием, а за конкретной языковой поддержкой. Они мотивированы на профессиональное развитие и осознают, что отсутствие английского языка ограничивает их карьерный рост. Один из студентов в беседе с автором отметил: «Шеф сказал - хочешь повышения, учи английский, у нас поставщики из Европы». Подобная непосредственная связь языка с профессией представляет собой мощный мотивационный фактор, который преподавателю необходимо целенаправленно использовать.

В ряде случаев запрос носит предельно конкретный характер. Один из студентов автора, мужчина 37 лет, осуществляет трудовую деятельность в должности спасателя. На первой сессии он сформулировал свою потребность следующим образом: «Мне нужен английский для сертификата международного спасателя. Без языка меня не допустят к экзамену». Данный тип мотивации является надёжным педагогическим рычагом: обучающийся точно осознаёт цель изучения языка. Задача преподавателя заключается в том, чтобы помочь ему преодолеть психологический барьер и выстроить оптимальный маршрут к достижению цели.

К перечисленным особенностям добавляется острый дефицит аудиторного времени. Две сессии в год — вот тот объём очной работы, которым располагает преподаватель. В межсессионный период студент предоставлен самому себе, и английский язык в его иерархии приоритетов обычно уступает профильным

дисциплинам, профессиональным и семейным обязанностям. Ещё одной характерной чертой является повышенная уязвимость перед критикой. Взрослый человек, неспособный выстроить элементарное высказывание на иностранном языке, переживает данную ситуацию значительно острее, чем подросток, даже если внешне относится к этому факту с юмором. Привыкнув к профессиональной компетентности в своей сфере, в языковой аудитории он испытывает ощущение беспомощности.

Методические приёмы, доказавшие эффективность

Модульная структура курса

Взамен линейного учебного пособия, рассчитанного на два семестра регулярных аудиторных занятий, учебный материал организуется в форме автономных модулей. Каждый модуль представляет собой завершённый блок, ориентированный на достижение конкретной практической цели. В качестве примеров модулей можно привести следующие: «Рассказ о себе и своей профессиональной деятельности», «Телефонный разговор с клиентом», «Чтение и перевод профессионально-ориентированного текста», «Составление делового письма».

Студент отчётливо видит границы модуля и понимает предъявляемые к нему требования. Это позволяет ему планировать самостоятельную подготовку в межсессионный период. Для заочника данная возможность имеет принципиальное значение: он не может позволить себе пассивно следовать от занятия к занятию. Модульный формат обеспечивает ощущение контроля над учебным процессом. Как отмечается в научной литературе, модульное построение учебного материала относится к числу ключевых принципов обучения взрослых, поскольку даёт обучающемуся возможность самостоятельно управлять своей учебной деятельностью [3, с. 78].

Профессиональная лексика с первой сессии

Общий курс английского языка не всегда вызывает интерес у заочника, и это находит рациональное объяснение. Взрослый работающий человек зачастую не усматривает практического смысла в абстрактных темах. Вследствие этого уже на первой сессии, вне зависимости от исходного уровня подготовленности группы, вводятся элементы профессиональной лексики.

Для студентов направления «Туризм и гостеприимство» предлагается лексика, связанная со стойкой регистрации и бронированием. Для специальности «Банковское дело» - базовая финансовая терминология. Для поваров и кондитеров - названия

продуктов, кухонного инвентаря, обозначения мер веса. Для будущих юристов и специалистов по социальному обеспечению - лексика, связанная с оформлением документов, правовой терминологией и социальной поддержкой.

Исследователи подчёркивают, что профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в системе СПО целесообразно начинать на максимально раннем этапе, поскольку именно взаимосвязь с будущей профессией выступает в качестве ведущего мотивирующего фактора [5, с. 280]. Практика автора полностью подтверждает этот вывод.

Самодиагностика и индивидуальная цель на сессию

Заочник зачастую не имеет объективного представления об уровне собственных знаний. Школьная оценка могла быть выставлена по формальным основаниям, не отражающим реальный уровень владения языком. По этой причине первое занятие сессии начинается с выполнения краткого диагностического теста, который студент проходит исключительно для самооценки - результаты не подлежат оцениванию и публичному оглашению. Тест выполняет функцию индивидуальной карты: он позволяет выявить проблемные зоны и сохранившиеся знания.

По завершении диагностики преподаватель помогает каждому студенту определить реалистичную цель на данную сессию. Для одного обучающегося достаточным результатом является освоение Present Simple и десяти профессиональных лексических единиц. Для другого - преодоление языкового барьера и формирование способности к устной коммуникации хотя бы на уровне элементарных фраз. Для третьего - развитие навыка чтения и перевода инструкций по специальности. Принципиально важно, чтобы поставленная цель была достижима в течение сессии.

Субъективное переживание успеха представляет собой мощный мотивационный стимул для взрослого человека, на протяжении многих лет убеждённого в собственной неспособности к изучению языка. Упомянутый выше студент 37 лет по окончании первой сессии, освоив базовые грамматические конструкции и лексику чрезвычайных ситуаций, выразил своё впечатление следующей фразой: «Оказывается, это не так страшно, как мне казалось».

Консультационное сопровождение в межсессионный период

Межсессионный период является наиболее уязвимым компонентом заочного обучения. Студент возвращается к профессиональной деятельности и домашним обязанностям, и английский язык отодвигается на периферию его внимания. В

рамках описываемого подхода межсессионное сопровождение осуществляется в форме консультационной поддержки, а также коммуникации в мессенджерах.

Основным межсессионным заданием для заочников выступает итоговая контрольная работа, требования к которой разъясняются с начала занятий. Процедура консультации, согласно методическим указаниям, включает «определение цели задания, его содержания, сроков выполнения, ориентировочного объёма работы, основных требований к результатам работы, критериев оценки, форм контроля» [8]. В ходе консультации преподаватель также «предупреждает о возможных типичных ошибках, встречающихся при выполнении задания» [8].

Студент получает комплект материалов, включающий грамматические упражнения, профессионально-ориентированный текст для перевода и тему для письменного высказывания. В процессе самостоятельного выполнения работы обучающиеся имеют возможность обращаться к преподавателю за разъяснениями - как по содержанию заданий, так и по способам их выполнения. Данный формат не носит характера регулярных рассылок, однако обеспечивает студенту доступ к методической поддержке именно в тот момент, когда она ему требуется.

Кроме того, по завершении сессии преподаватель может рекомендовать студентам мобильные приложения для самостоятельной работы над базовым уровнем языка - к примеру, такие как Duolingo и Simpler. Эти инструменты не заменяют аудиторных занятий и не являются обязательными, однако, по отзывам обучающихся, и опыту автора позволяют им поддерживать контакт с языком в межсессионный период в удобном для них режиме.

Выводы и рекомендации

Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие обобщающие положения.

Во-первых, мотивация студентов-заочников СПО характеризуется двойственной природой. Данный контингент составляют взрослые люди, обладающие конкретным профессиональным запросом - от 50 до 70% студентов таких специальностей, как «Поварское и кондитерское дело» и «Туризм и гостеприимство», уже трудоустроены в профильной сфере и изучают язык с прагматической целью. Одновременно с этим они являются носителями негативного школьного опыта и остро переживают свою языковую несостоятельность. Эффективная работа с заочником должна выстраиваться на основе признания указанной двойственности.

Во-вторых, традиционные методические приёмы, демонстрирующие результативность при работе с очниками подросткового возраста, утрачивают действенность применительно к заочникам. Игровые механики и инструменты эмоционального подкрепления уступают место чёткой структурной организации материала и выраженной практической ориентированности, подкрепленной обратной связью от преподавателя. Как показывает опыт автора, ключевым фактором установления продуктивного контакта с заочниками выступает способность преподавателя выстроить доверительные отношения, основанные на уважении к профессиональному опыту студента и понимании его временных ограничений.

В-третьих, совокупность предложенных приёмов - модульная организация материала, раннее введение профессиональной лексики, самодиагностика и консультационное сопровождение - образует целостную методическую систему. Данная система не требует привлечения дополнительных ресурсов и интегрируется в существующую учебную программу. Её применение обеспечивает повышение мотивации заочников за счёт опоры на их профессиональные интересы и предоставления им инструментов для самостоятельного управления учебным процессом. Косвенным подтверждением результативности системы служат самоотчёты студентов, фиксирующие появление желания продолжать изучение языка за рамками обязательной программы.

Список литературы

1. Бредихина, И.А. Мотивация к изучению иностранного языка у студентов неязыковых направлений подготовки: проблемы и пути решения / И.А. Бредихина, М.А. Смирнова // Педагогическое образование в России. — 2022. — № 3. — С. 72–79.
2. Емельянова, Т.В. Мотивация студентов СПО к изучению английского языка: диагностика и приёмы повышения / Т.В. Емельянова // Среднее профессиональное образование. — 2023. — № 1. — С. 28–33.
3. Ваганова, О.И. Особенности реализации андрагогического подхода в профессиональном образовании / О.И. Ваганова, М.Н. Гладкова // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 70-1. — С. 77–80.
4. Карпова, Е.В. Проблема мотивации к изучению иностранного языка у студентов СПО в условиях цифровизации образования / Е.В. Карпова, А.В. Невзорова // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2023. — № 1. — С. 178–188.
5. Кашина, Е.Г. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в системе СПО: современные подходы / Е.Г. Кашина, О.В. Чувилина // Самарский научный вестник. — 2021. — Т. 10, № 4. — С. 278–283.
6. Лебедева, И.В. Андрагогические принципы обучения иностранному языку в системе среднего профессионального образования / И.В. Лебедева, Е.Ю. Кудрявцева // Современное педагогическое образование. — 2022. — № 5. — С. 45–49.

7. Хлыбова, М.А. Учебная автономия студентов СПО при изучении английского языка / М.А. Хлыбова // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 72-1. — С. 298–301.

Список источников

8. Методические указания и задания к занятиям семинарского типа и самостоятельной работе по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» для обучающихся направления подготовки 40.02.02 Правоохранительная деятельность / сост. М.Р. Тагиров; АНОО ВО Центросоюза СибУПК. — Новосибирск, 2026. — 256 с.
9. Азимов, Э.Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. — М.: Русский язык. Курсы, 2019. — 496 с.
10. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2021. — 512 с.

Дата публикации 31.08.2026

УДК 373.5.016:004.9

Шуленин А.В. 3D-моделирование как педагогическое средство: обзор отечественного и зарубежного опыта

Шуленин Александр Владимирович

аспирант 1 курса кафедры информатики, технологии и цифрового образования
ассистент кафедры информатики, технологии и цифрового образования
Алтайский государственный педагогический университет, РФ, г. Барнаул

3D modelling as a pedagogical means: a review of domestic and foreign experience

Shulenin Alexander Vladimirovich

first-year postgraduate at the department of informatics, technology and digital education
assistant at the department of informatics, technology and digital education
Altai State Pedagogical University, Russia, Barnaul

Аннотация. Статья посвящена обзору отечественного и зарубежного опыта применения 3D-моделирования как педагогического средства в технологическом образовании школьников. Анализируется дидактический потенциал трёхмерного моделирования в контексте требований обновлённого ФГОС ООО 2021 года и Федеральной рабочей программы по предмету «Труд (Технология)». Рассматриваются ключевые отечественные исследования в области применения средств 3D-моделирования для развития пространственного и технологического мышления обучающихся. Приводится анализ зарубежного опыта (США, Испания), подтверждающего высокий образовательный потенциал 3D-CAD в формировании инженерного мышления и пространственных способностей. Описываются свободно распространяемые программные среды трёхмерного моделирования, рекомендуемые для применения в основной школе: Tinkercad, FreeCAD, Blender, OpenSCAD и КОМПАС-3D LT, с указанием их системных требований и ограничений применительно к условиям российских школ. Выявляются тенденции и перспективы развития практики применения 3D-моделирования в отечественном технологическом образовании.

Ключевые слова: 3D-моделирование, педагогическое средство, технологическое образование, предмет «Труд (Технология)», пространственное мышление, технологическое мышление, САПР, Tinkercad, FreeCAD, ФГОС ООО.

Abstract. The article provides a review of domestic and foreign experience in using 3D modelling as a pedagogical tool in school technology education. The didactic potential of three-dimensional modelling is analysed in the context of the requirements of the updated Federal State Educational Standard for Basic General Education (2021) and the Federal Curriculum for the subject "Labour (Technology)". Key domestic studies on the application of 3D modelling to develop spatial and technological thinking are examined. Foreign experience (USA, Spain) confirming the high educational potential of 3D-CAD in forming engineering thinking and spatial abilities is analysed. Freely available 3D modelling software environments recommended for use in basic school are described: Tinkercad, FreeCAD, Blender, OpenSCAD, and KOMPAS-3D LT, with an indication of their system requirements

and limitations in relation to the conditions of Russian schools. Trends and prospects for the development of 3D modelling practice in domestic technology education are identified.

Keywords: 3D modelling, pedagogical means, technology education, subject "Labour (Technology)", spatial thinking, technological thinking, CAD, Tinkercad, FreeCAD, FGOS OOO.

Формирование технологического мышления у обучающихся общеобразовательной школы становится стратегическим приоритетом отечественной образовательной политики. Обновлённый Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования 2021 года и Федеральная рабочая программа по предмету «Труд (Технология)» для 5–9 классов прямо указывают на необходимость формирования у школьников проектно-технологической компетентности, пространственного мышления, умения работать с современными средствами цифрового проектирования [20; 21]. В этом контексте 3D-моделирование занимает особое место: оно выступает одновременно содержательным компонентом образовательной программы (инвариантный модуль «3D-моделирование, прототипирование, макетирование») и эффективным педагогическим средством формирования ключевых образовательных результатов.

Вместе с тем, несмотря на нормативную закреплённость данного модуля и наличие значительного массива исследований по смежным проблемам, систематического обзора отечественного и зарубежного опыта применения 3D-моделирования именно как педагогического средства в контексте технологического образования школьников до настоящего времени не проводилось. Данная статья восполняет указанный пробел.

Цель статьи – систематизировать и проанализировать отечественный и зарубежный опыт применения 3D-моделирования как педагогического средства в технологическом образовании школьников, а также описать основные свободно распространяемые программные среды, рекомендуемые для применения на уроках «Труда (Технологии)».

В педагогической науке под педагогическими средствами понимаются материальные и идеальные объекты, которые используются в образовательном процессе для усвоения знаний, формирования опыта деятельности и развития личности обучающихся [18]. Применительно к 3D-моделированию его педагогическая специфика определяется уникальным сочетанием когнитивных, деятельностных и творческих характеристик.

Т. В. Кудрявцев, разрабатывая психологию технического мышления, выделил в его структуре три взаимосвязанных компонента: понятийный (концептуально-

логический), образно-пространственный и практически-действенный [1]. Деятельность в среде 3D-моделирования задействует все три компонента: обучающийся понимает принципы работы создаваемого изделия (понятийный компонент), формирует и удерживает его трёхмерный образ (образно-пространственный компонент) и реализует конструктивное решение в цифровой среде с последующим физическим воплощением (практически-действенный компонент). Тем самым 3D-моделирование выступает своеобразным «интеллектуальным тренажёром», обеспечивающим синтетическое развитие технологического мышления.

Психологическим обоснованием развивающего потенциала трёхмерного моделирования служит также теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, согласно которой умственное действие формируется через этап материального или материализованного действия с последующей интериоризацией [16]. Цифровая трёхмерная модель выступает именно такой материализованной опорой: манипулируя виртуальным объектом на экране, обучающийся постепенно переходит к мысленному оперированию пространственными образами без внешней поддержки.

И. С. Якиманская установила, что возраст 10–14 лет является сензитивным для целенаправленного развития пространственного мышления, которое она определяет как «вид умственной деятельности, обеспечивающий создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач» [2, С. 5]. Именно в этот возрастной период работа с трёхмерными моделями обладает наибольшим педагогическим эффектом, поскольку целенаправленное обучение накладывается на естественную восприимчивость соответствующих когнитивных структур.

Дидактический потенциал 3D-моделирования определяется рядом существенных характеристик. Во-первых, 3D-моделирование обеспечивает реализацию полного цикла проектно-технологической деятельности: «техническое задание – замысел – цифровая модель – физическое воплощение через 3D-печать», – что соответствует требованиям ФГОС ООО к проектной деятельности школьников [20]. Во-вторых, трёхмерные объекты допускают визуализацию, вращение, разборку и анализ, недоступные при работе с традиционными чертежами. В-третьих, итерационный характер цифрового проектирования – возможность многократно исправлять модель без материальных затрат – формирует культуру рефлексивной деятельности.

В отечественной педагогической науке и практике применение 3D-моделирования в школьном технологическом образовании получило развитие преимущественно в последнее десятилетие. Данный процесс был существенно ускорен принятием обновлённого ФГОС ООО (2021) и программой обновления материально-технической базы образовательных организаций, в рамках которой значительная часть российских школ получила 3D-принтеры и соответствующее программное обеспечение.

Теоретическим фундаментом отечественной практики выступают труды Ю. Л. Хотунцева и А. А. Карачева по истории и современному состоянию технологического образования школьников [17], а также концепция технологического образования В. М. Казакевича, в которой подчёркивается необходимость подготовки школьников к осознанной преобразовательной деятельности в условиях цифровизации производства [3].

И. Д. Столбова, Л. В. Кочурова и К. Г. Носов исследовали роль цифровой 3D-модели в проектной деятельности и геометрографическом образовании и пришли к выводу о возрастании значения трёхмерной модели как центрального объекта проектной деятельности, вокруг которого выстраивается система конструкторско-технологической документации [4]. Авторы показали, что переход от традиционного чертежа к 3D-модели как исходному проектному объекту меняет логику освоения графических дисциплин и повышает мотивацию обучающихся.

О. В. Осипова и М. А. Гнатюк рассматривают 3D-моделирование как средство развития пространственного мышления учащихся и на материале опытной работы демонстрируют положительное влияние систематических занятий трёхмерным моделированием на динамику пространственных представлений обучающихся [5].

Т. А. Семенкова и А. Ю. Федосов рассмотрели 3D-моделирование в контексте реализации STEAM-образования в российской школе [6]. Авторы обосновали, что 3D-проектирование является оптимальным «сшивающим» элементом для интеграции естественнонаучных, математических, инженерных и художественных компонентов в единую учебную деятельность: создание 3D-модели требует применения геометрических знаний (математика), понимания физических свойств материалов (физика), эстетического осмысления формы (дизайн) и владения технологическим циклом производства (технология).

Е. В. Баранов исследовал развитие технологической компетентности школьников средствами 3D-моделирования и выявил, что применение САПР-технологий в рамках проектной деятельности формирует у обучающихся не только

операциональные умения, но и целостные представления о закономерностях технологического преобразования материала [7].

А. Т. Асланова в своём исследовании сосредоточилась на формировании конструкторско-технологической грамотности у младших школьников средствами 3D-моделирования [8]. Полученные автором результаты свидетельствуют, что при соответствующей адаптации сложности заданий трёхмерное моделирование может применяться уже на уровне начальной школы, обеспечивая раннее развитие пространственного мышления.

А. Ю. Теплякова, анализируя российский опыт развития инженерного мышления у обучающихся 5–9 классов, рассматривает 3D-моделирование в сочетании с методом проектов как один из результативных подходов к формированию инженерных компетенций в условиях основной школы [9]. Отметим, что ключевым условием педагогической эффективности при этом выступает системность применения: разовые задания с 3D-инструментами дают заметно меньший эффект, чем их встраивание в логически выстроенный многолетний курс.

Диссертационное исследование И. А. Калининой показало, что целенаправленное включение проектных задач в образовательный процесс основной школы обеспечивает более высокий уровень сформированности технологического мышления обучающихся [10]. Средства 3D-моделирования органично встраиваются в логику проектных задач, выступая цифровым инструментом их постановки и решения, что позволяет рассматривать их как системообразующий, а не вспомогательный элемент методики.

Практико-ориентированное направление отечественного опыта представлено проектами сетевого взаимодействия школ и производственных площадок. Так, А. А. Абдуллина, В. Э. Зинуров и А. И. Юмадилова описывают опыт проекта «Школа цифрового производства», направленного на повышение цифровой компетентности обучающихся через освоение цикла цифрового производства – от модели до готового изделия [11]. Данный формат демонстрирует перспективность интеграции общего и дополнительного образования в области цифрового проектирования.

В зарубежной педагогической науке исследования по применению 3D-моделирования в образовании имеют более длительную историю и опираются на хорошо разработанную психодиагностическую базу.

Американский исследователь С. А. Сорби (S. A. Sorby) в лонгитюдном исследовании, проводившемся в Мичиганском технологическом университете на протяжении более десяти лет, изучала влияние специализированных курсов

трёхмерного проектирования на развитие пространственных способностей. Результаты показали, что систематическая работа с трёхмерными моделями существенно повышает показатели пространственного интеллекта, измеренные стандартизированными тестами, причём наибольший прирост фиксировался у студентов с исходно низким уровнем пространственного воображения [12]. Принципиально важен вывод Сорби о том, что достигнутые улучшения сохраняются в долгосрочной перспективе, а обучающиеся с развитыми пространственными способностями демонстрируют более высокие академические результаты в последующих инженерных дисциплинах.

Мета-анализ Д. Х. Уттала и соавторов (D. H. Uttal et al.), охвативший 217 исследований, опровергает широко распространённое мнение о том, что пространственные способности являются врождёнными и неизменными. Авторы убедительно доказали, что пространственный интеллект принципиально поддаётся тренировке, и определили эффективные подходы к его развитию, среди которых значимое место занимает работа с трёхмерными объектами и их изображениями [13]. Установленный в мета-анализе средний эффект обучения оказался статистически значимым, что является сильным аргументом в пользу целенаправленного включения 3D-моделирования в учебные программы.

Испанские исследователи М. Контеро (M. Contero) и соавторы применили технологии трёхмерного моделирования в курсах инженерной графики и зафиксировали существенное улучшение визуализационных навыков студентов и повышение мотивации к изучению технических дисциплин [14]. Авторы установили, что интерактивная работа с трёхмерными моделями активирует иные когнитивные механизмы по сравнению с традиционными двумерными чертежами: она задействует пространственное воображение в режиме реального времени.

Международная ассоциация педагогов в области технологии и инженерии (ITEEA) в «Стандартах технологической и инженерной грамотности» (STEL, 2020) закрепила работу с цифровыми моделями как компонент технологической грамотности [19]. Согласно данным стандартам, технологически грамотный человек должен уметь создавать, модифицировать и анализировать цифровые модели для решения практических задач, что фактически означает признание 3D-моделирования базовым навыком наряду с умением читать чертёж.

Значимой теоретической рамкой для осмысления образовательного потенциала 3D-моделирования выступает концепция Д. Х. Джонассена (D. H. Jonassen), разграничившего хорошо структурированные и плохо структурированные

задачи: последние не имеют единственно правильного решения и требуют самостоятельного выбора стратегии [15]. Именно к плохо структурированным относится большинство конструкторских и технологических задач на уроках «Труда (Технологии)»: выбор формы изделия, подбор материала, оптимизация конструкции допускают множество верных решений. В этом контексте 3D-моделирование, позволяющее быстро проверять различные варианты без материальных затрат, выступает эффективным инструментом организации обучения через решение задач такого типа.

Анализ зарубежного опыта позволяет выделить несколько общих закономерностей, характерных для успешных образовательных практик применения 3D-моделирования. Первая закономерность – системность: 3D-моделирование эффективно при включении в долгосрочные образовательные программы, а не как разовое занятие. Вторая – прогрессия сложности: задания должны последовательно усложняться от воспроизведения готовых форм к самостоятельному конструктивному проектированию. Третья – интеграция с материальным производством: максимальный педагогический эффект достигается при реализации цикла «цифровая модель – физический прототип».

Важным практическим аспектом внедрения 3D-моделирования в образовательный процесс является выбор программного обеспечения. Экономические ограничения большинства российских школ делают особенно актуальным использование свободно распространяемых (бесплатных) программных сред. Ниже рассматриваются основные варианты, рекомендуемые для применения на уроках «Труда (Технологии)», с указанием их системных требований и ограничений применительно к условиям реальной школы.

Tinkercad (web.tinkercad.com). Браузерная онлайн-среда от компании Autodesk, бесплатная для образовательного применения. Не требует установки на компьютер, работает в любом современном браузере и не предъявляет высоких требований к производительности компьютера, что позволяет использовать её даже на устаревшей школьной технике. Интерфейс построен на операциях с геометрическими примитивами (куб, цилиндр, сфера и т. д.) и булевых операциях (объединение, вычитание, пересечение). Ключевые дидактические достоинства: интуитивно понятный интерфейс, минимальный порог вхождения, возможность совместной работы над проектом, встроенная библиотека готовых форм. Существенное ограничение – необходимость стабильного подключения к сети Интернет на каждом рабочем месте и предварительной регистрации учётных записей обучающихся; при

нестабильном подключении или его отсутствии работа в среде невозможна, что следует учитывать школам в отдалённых населённых пунктах. Tinkercad является оптимальным стартовым инструментом для 5–6 классов.

FreeCAD (freecad.org). Свободно распространяемая параметрическая САПР с открытым исходным кодом. Устанавливается локально и не требует подключения к сети Интернет, что делает её надёжной альтернативой облачным средам в условиях ограниченного доступа к сети. Кроссплатформенна (Windows, Linux, macOS), корректно работает на типовых школьных компьютерах: минимально достаточный объём оперативной памяти составляет 4 ГБ, для комфортной работы со сборками рекомендуется 8 ГБ. В отличие от Tinkercad, FreeCAD поддерживает параметрическое моделирование: каждый размер изделия задаётся числовым значением и может быть изменён в любой момент без переработки всей модели. Поддерживает стандарты конструкторской документации, экспорт в форматы STL, STEP, IGES. Рекомендуется для 7–8 классов как инструмент перехода к профессиональным САПР.

Blender (blender.org). Профессиональная среда полигонального 3D-моделирования, анимации и рендеринга. Бесплатна и имеет открытый исходный код, работает автономно без подключения к сети. Вместе с тем Blender предъявляет наиболее высокие среди рассматриваемых сред требования к оборудованию: для комфортной работы рекомендуется не менее 8 ГБ оперативной памяти и наличие дискретной видеокарты (последняя критична для рендеринга; базовое моделирование возможно и на компьютерах средней конфигурации). В отличие от САПР-инструментов, Blender ориентирован не на конструкторскую документацию, а на художественное и органическое моделирование. Наиболее эффективен при решении задач дизайна изделия, создания прототипов с произвольной формой, анимации технологических процессов. Рекомендуется для использования в профильных технологических классах и внеурочной деятельности при наличии соответствующего оборудования.

OpenSCAD (openscad.org). Уникальная среда программируемого 3D-моделирования: трёхмерные объекты в ней задаются не через графический интерфейс, а через программный код на специализированном языке. Работает автономно, отличается минимальными системными требованиями и стабильно функционирует даже на маломощных компьютерах, что делает её доступной практически для любой школы. Это делает OpenSCAD мощным инструментом для интеграции технологического и программистского образования – обучающийся одновременно осваивает основы алгоритмического мышления и принципы

параметрического проектирования. Рекомендуется для классов с углублённым изучением информатики и математики.

КОМПАС-3D LT (ascon.ru). Отечественная профессиональная САПР, облегчённая учебная версия которой распространяется бесплатно. Устанавливается локально (операционная система Windows), не требует подключения к сети Интернет, предъявляет умеренные требования к оборудованию, сопоставимые с типовой комплектацией школьного компьютерного класса. Существенным преимуществом в современных условиях является независимость отечественного программного продукта от рисков ограничения доступа к зарубежным сервисам. Поддерживает отечественные стандарты ЕСКД, что принципиально важно для подготовки обучающихся к работе на российских предприятиях. Позволяет создавать трёхмерные модели и ассоциированные с ними конструкторские чертежи. Является завершающим инструментом в методически обоснованной прогрессии средств 3D-моделирования для 8–9 классов и обеспечивает плавный переход к САПР, используемым в профессиональном и высшем техническом образовании [20; 21].

Приведённая прогрессия программных сред – Tinkercad, FreeCAD, КОМПАС-3D LT (с возможным применением Blender и OpenSCAD в соответствии с профилем класса) – соответствует принципу нарастания пространственной абстракции и когнитивной нагрузки и создаёт условия для поэтапного перехода обучающегося от репродуктивного уровня технологического мышления к конструктивному и творческому [3]. При этом наличие в прогрессии автономных сред (FreeCAD, OpenSCAD, КОМПАС-3D LT) позволяет реализовать модуль 3D-моделирования в полном объёме и в школах, не располагающих стабильным подключением к сети Интернет.

Проведённый обзор отечественного и зарубежного опыта позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, 3D-моделирование является полифункциональным педагогическим средством, обеспечивающим одновременное развитие пространственного воображения, технологического и конструктивного мышления, проектных компетенций и функциональной грамотности обучающихся.

Во-вторых, как отечественные (И. Д. Столбова; О. В. Осипова, М. А. Гнатюк; Т. А. Семенкова, А. Ю. Федосов; А. Ю. Теплякова; И. А. Калинина), так и зарубежные (S. A. Sorby; D. H. Uttal et al.; M. Contero et al.) исследования последовательно подтверждают высокий педагогический потенциал 3D-моделирования. Пространственные способности не являются неизменным врождённым свойством – они целенаправленно развиваются в условиях специально организованного обучения

[13]. Подростковый возраст представляет собой сензитивный период для такого развития, что делает уроки «Труда (Технологии)» в основной школе оптимальной точкой педагогического воздействия.

В-третьих, для российской школы существует развитая экосистема свободно распространяемого программного обеспечения (Tinkercad, FreeCAD, Blender, OpenSCAD, КОМПАС-3D LT), позволяющая выстроить методически обоснованную прогрессию 3D-инструментов от 5 до 9 класса без существенных финансовых затрат на программное обеспечение и с учётом реальных материально-технических условий конкретной школы, включая ограничения доступа к сети Интернет и производительность имеющейся компьютерной техники.

Вместе с тем анализ литературы выявил ряд нерешённых исследовательских задач. В отечественной педагогической науке отсутствует комплексная верифицированная методика формирования технологического мышления средствами 3D-моделирования применительно к условиям предмета «Труд (Технология)» в 5–9 классах, сочетающая системную диагностику всех компонентов технологического мышления, поэтапную систему заданий и критериальную систему оценки. Разработка такой методики и её экспериментальная проверка является перспективным направлением дальнейших исследований.

Список литературы

1. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. – М.: Педагогика, 1975. – 304 с.
2. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
3. Казакевич В.М. Концепция технологического образования в современной школе // Школа и производство. – 2021. – № 3. – С. 12-18.
4. Столбова, И. Д. О возрастании роли цифровой 3D-модели в проектной деятельности и геометрографическом образовании / И. Д. Столбова, Л. В. Кочурова, К. Г. Носов // Информатика и образование. – 2022. – Т. 37, № 1. – С. 59-68. – DOI 10.32517/0234-0453-2022-37-1-59-68. – EDN JGXHJJ.
5. Осипова О.В., Гнатюк М.А. 3D-моделирование как средство развития пространственного мышления учащихся // Информатика и образование. – 2022. – № 2. – С. 24-31.
6. Семенкова, Т. А. Формирование инженерного мышления школьников средствами 3D-моделирования в контексте реализации технологий STEAM-образования / Т. А. Семенкова, А. Ю. Федосов // International Journal of Open Information Technologies. – 2024. – Т. 12, № 12. – С. 102-117. – EDN QCJLLX.
7. Баранов Е.В. Развитие технологической компетентности школьников средствами 3D-моделирования // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 49-56.
8. Асланова, А. Т. Формирование конструкторско-технологической грамотности у младших школьников средствами 3D-моделирования / А. Т. Асланова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 6. – EDN AVTGGA.

9. Теплякова, А. Ю. Развитие инженерного мышления учеников 5-9 классов: российский опыт и перспективы / А. Ю. Теплякова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2025. – № 2(307). – С. 49-54. – DOI 10.47438/2309-7078_2025_2_49. – EDN YZMSYK.
10. Калинина И.А. Формирование технологического мышления обучающихся основной школы в процессе решения проектных задач: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. – Екатеринбург, 2023. – 180 с.
11. Абдуллина, А. А. Повышение цифровой компетентности в образовании на примере проекта «Школа цифрового производства» / А. А. Абдуллина, В. Э. Зинуров, А. И. Юмадилова // Перспективы науки. – 2024. – № 11(182). – С. 41-43. – EDN RGYWSI.
12. Sorby S.A. Educational research in developing 3-D spatial skills for engineering students // International Journal of Science Education. – 2009. – Vol. 31, No. 3. – P. 459-480. – DOI: 10.1080/09500690802595839.
13. Uttal D.H., Meadow N.G., Tipton E. et al. The malleability of spatial skills: a meta-analysis of training studies // Psychological Bulletin. – 2013. – Vol. 139, No. 2. – P. 352-402. – DOI: 10.1037/a0028446.
14. Contero M., Naya F., Company P. et al. Improving visualization skills in engineering education // IEEE Computer Graphics and Applications. – 2006. – Vol. 26, No. 5. – P. 24-31. – DOI: 10.1109/MCG.2006.107.
15. Jonassen D. H. Instructional Design Models for Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Learning Outcomes // Educational Technology Research and Development. – 1997. – Vol. 45, No. 1. – P. 65-94.

Список источников

16. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: КДУ, 2006. – 336 с.
17. Хотунцев Ю.Л., Карачев А.А. Технологическое образование школьников: история и современность. – М.: МПГУ, 2020. – 240 с.
18. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
19. International Technology and Engineering Educators Association (ITEEA). Standards for Technological and Engineering Literacy (STEL). – Reston, VA: ITEEA, 2020. – 314 p.
20. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 12.08.2026).
21. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Труд (Технология). 5–9 классы [Электронный ресурс] // Единое содержание общего образования. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/08/20_frp_trud_tehnologiya_5_9_klassy_itog_na_sajt.pdf (дата обращения: 12.08.2026).

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

Дата публикации 31.08.2026

УДК 377:376

Белозерова И.А., Белозерова Е.Е. Формирование инклюзивной культуры в среднем профессиональном образовании

Белозерова Ирина Александровна

канд. филос. наук, доцент по кафедре истории и философии, доцент экономического факультета, ФГБОУ ВО «Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я. Горина», РФ, г. Белгород
AuthorID: 272494, SPIN-код: 6966-1893
irina_belozerova1965@mail.ru

Белозерова Екатерина Евгеньевна

студент экономического факультета, ФГБОУ ВО «Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я. Горина», РФ, г. Белгород
AuthorID: 1312007, SPIN-код: 4452-6762
belozerovak911@gmail.com

Formation of an inclusive culture in secondary vocational education

Belozerova Irina Aleksandrovna

Candidate of Philology. PhD, Associate Professor at the Department of History and Philosophy, Associate Professor at the Faculty of Economics, Belgorod State Agrarian University named after V.Ya. Gorin, Russian Federation, Belgorod

Belozerova Ekaterina Evgenievna

Student of the Faculty of Economics, Belgorod State Agrarian University named after V.Ya. Gorin, Russian Federation, Belgorod

Аннотация. В работе рассматриваются теоретические основы и особенности формирования инклюзивной культуры в профессиональных образовательных организациях; предлагаются практические рекомендации по совершенствованию стратегий и инструментов формирования инклюзивной культуры в среднем профессиональном образовании. В ходе исследования использовались методы наблюдения и сравнительного анализа. Отмечено, что главный результат успешного формирования инклюзивной культуры — переход от модели «интеграции» (подстраивание обучающегося под образовательную организацию) к «инклюзии» (трансформации образовательной организации под потребности всех участников образовательного процесса).

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная культура, инклюзивное образование, среднее профессиональное образование, особые образовательные потребности, ограниченные возможности здоровья, инвалидность

Abstract. The paper examines the theoretical foundations and features of the formation of an inclusive culture in professional educational organizations; it offers practical

recommendations for improving strategies and tools for the formation of an inclusive culture in secondary vocational education. The research used methods of observation and comparative analysis. It is noted that the main result of the successful formation of an inclusive culture is the transition from the model of "integration" (adaptation of the student to the educational organization) to "inclusion" (transformation of the educational organization to meet the needs of all participants in the educational process).

Keywords: inclusion, inclusive culture, inclusive education, secondary vocational education, special educational needs, limited health opportunities, disability

На основании Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. (№273-ФЗ) на территории Российской Федерации «закреплено право каждого человека на получение образования» [14]. Одним из важнейших условий для этого является формирование инклюзивной культуры, которая направлена на создание и поддержание благоприятной среды, где различия между студентами считаются ресурсом, а не препятствием; где учитываются индивидуальные потребности каждого обучающегося, создается атмосфера безопасности, поддержки, а также формируются принципы взаимного уважения и сотрудничества, что отражает сущностные характеристики инклюзивной культуры.

В связи с этим формирование инклюзивной культуры как комплекса содержательных и технологических мероприятий, реализуемых последовательно и поэтапно, представляется одним из важнейших направлений деятельности образовательной организации, что предполагает разработку определенных стратегий и инструментов, включающих четкий алгоритм действий. Это будет способствовать успешной реализации принципа равных возможностей, росту кадрового потенциала страны и повышению конкурентоспособности на мировом рынке.

Проблема формирования инклюзивной культуры в образовательных организациях исследуются во многих трудах. Особую роль в данном направлении играют положения А.С. Екушевской и А.Ю. Шеманова, отражающие вызовы и достижения при реализации инклюзивного образования [1]; В.Д. Мартиросяна и А.И. Полянского, связывающие инклюзивную культуру с социальной политикой, культурой поведения, эмпатией и нравственным поведением [2].

Перспективным является понимание образовательной инклюзии, представленное А.И. Ахметзяновой, Т.В. Артемьевой, А.Т. Курбановой, И.А. Нигматуллиной, А.А. Твардовской, А.Т. Файзрахмановой, как качественной инклюзии, «которая исключает любые формы дискриминации лиц с ОВЗ ...» [15, с. 3].

Большую роль играют труды Л. С. Выготского (теория дефектологии) [16], Т. Бут, М. Эйнскоу (индексы инклюзии) [17], в которых содержатся основные положения, позволяющие выстроить методологию настоящего исследования.

В исследованиях Беловой Е.В., Белова А.А., Гордиенко И.В., Гордиенко Ю.А. фиксируется необходимость обеспечения здоровьесбережения и безбарьерной среды [3; 4]; Белозеровой И.А., Крикун Е.В. - духовной безопасности студенческой молодежи [5].

В трудах Белозеровой Е.Е., Белозеровой И.А., Гульковой М.В. прослеживается процесс формирования инклюзивной культуры в педагогическом коллективе, определяются основные стратегии и инструменты [6; 7]. В работах С.Е. Гайдукевич, Н.Н. Баль, Т.А. Григорьевой, И.В. Зыгмановой, И.Н. Миненковой [18], А.Н. Коноплевой, Т.Л. Лещинской [8] раскрывается сущность интегрированного образования, что позволяет провести сравнение с инклюзивным образованием.

В своих трудах исследователи демонстрируют современные тенденции и проблемы инклюзии. Они отмечают, что теоретическое признание равенства отношений, целесообразности совместной включенной жизнедеятельности оказывается значительно сложнее реализовать на практике. Как справедливо замечает О.А. Леонова, «техническое обустройство территорий образовательных организаций, несмотря на оперативное внедрение, не приводит к организации полноценной доступной среды, равно как и внедрение адаптивных рабочих программ без соответствующей профессиональной подготовки педагогического коллектива» [9].

М.С. Абдуллаева, Л.Х. Азизова, Т.Г. Гаджимагомедова, Е.Ю. Панчук, С.А. Романовский, М.А. Сатиаджиева прослеживают процесс формирования инклюзивной культуры в школе, СПО и вузе, что позволяет провести сравнительный анализ и выявить особенности формирования инклюзии на разных ступенях образования [10-13].

Специфика формирования инклюзивной культуры в среднем профессиональном образовании детерминирована особой, практико-ориентированной средой, где главной целью является не просто освоение общеобразовательной программы, а подготовка студента к реалиям трудовой деятельности, адаптированной к рынку труда.

В отличие от школ и вузов, в СПО инклюзивная культура формируется на стыке учебного процесса, производственной практики и взаимодействия с будущими работодателями.

Ключевые аспекты, из которых складывается эта специфика, следующие:

1. Профессиональный аспект, означающий, что инклюзивная культура в СПО направлена не только на совместное обучение, но и на развитие

профессиональной состоятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Данный аспект проявляется через следующее:

- трудовую социализацию, что подразумевает формирование у всех участников образовательного процесса понимания, что студент с ОВЗ/инвалидностью – это будущий коллега и профессионал, а не объект для жалости;
- адаптацию практического обучения, требующую разработку инклюзивных подходов для работы не только в учебных кабинетах, но и в мастерских и лабораториях, где психофизиологические ограничения не должны становиться барьером для освоения рабочей профессии;
- взаимодействие с работодателями за счет расширения инклюзивной культуры за пределы СПО, подготовки баз практик и предприятий к приему особенных студентов.

2. Возрастной аспект: возраст студентов СПО обычно составляет 15–20 лет. Этот период характеризуется активным личностным самоопределением, формированием ценностей и профессиональной идентичности в сопряжении с подростковыми особенностями. Проявляется данный аспект через следующее:

- подростковый максимализм, склонный к скрытой или явной сегрегации, что требует тонкой психологической работы по развитию эмпатии, предотвращению буллинга и стигматизации;
- уровень промежуточной готовности к инклюзивному взаимодействию, когда понимается важность равенства, но еще испытывается тревожность и неуверенность при реальном общении с подобными лицами.

3. Педагогический аспект: в СПО преподают две разные категории специалистов: преподаватели-предметники и мастера производственного обучения. Формирование инклюзивной культуры должно охватывать обе группы. Для этого необходимы:

- психологическая и профессиональная готовность специалистов, которым часто не хватает дефектологических знаний;
- преодоление стереотипов, меняя фокус с медицинских ограничений студента на его профессиональные возможности и сильные стороны.

4. Взаимодействие с работодателями, что предполагает:

- трансляцию инклюзивных ценностей вовне для предприятий-партнеров;
- разрушение стереотипов бизнеса через совместные мероприятия (демонстрационные экзамены, конкурсы профессионального мастерства, такие как

«Абилимпикс»). Подобные мероприятия показывают работодателям реальный потенциал студентов.

Анализируя содержание официальных сайтов организаций среднего профессионального образования Белгородского региона, можно сказать, что они успешно справляются с задачей информирования о физической и юридической доступности образования. Так, на абсолютном большинстве сайтов присутствует обязательный специализированный раздел «Доступная среда», где представлены нормативно-правовые акты (Положения об инклюзивном обучении, Паспорта доступности зданий), информация о беспрепятственном доступе в учебные корпуса и общежития, стандартная версия для слабослышащих. На сайтах освещаются региональные чемпионаты профессионального мастерства, успехи студентов-участников и экспертная деятельность преподавателей, что формирует ценность профессионализма вне зависимости от ограничений по здоровью.

Однако замечена некоторая шаблонность названного раздела; акцентированность на инфраструктуру, а не на культуру отношений; нехватка интерактивных инструментов (онлайн-консультаций, адаптивных чат-ботов для абитуриентов с ОВЗ/инвалидностью, виртуальных 3D туров по организации, позволяющих маломобильным гражданам заранее оценить маршрут); формализованность, когда контент ведется «ради отчета», а не для реального вовлечения аудитории.

В отделе профориентации информация зачастую подается обобщенно («для лиц с ОВЗ»). Абитуриенту и выпускнику с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллектуальной сферы непонятно, подходит ли конкретно ему выбранная специальность или место работы и созданы ли для них специальные условия. Наблюдается пассивный формат взаимодействия с работодателем: вместо базы реальных вакансий для лиц с ОВЗ/инвалидностью публикуются ссылки на сторонние ресурсы (например, общероссийский портал «Работа России»).

Кроме того, само понятие «инклюзивная культура» на сайтах редко выделяется как самостоятельный стратегический ориентир. Зачастую освещение инклюзии сводится к разовым благотворительным или праздничным информационным поводам (например, к Международному дню инвалидов), а не к демонстрации непрерывного инклюзивного уклада жизни образовательной организации.

Названные дефициты инклюзии вращаются вокруг таких критериев, как информативность, интерактивность и медиаконтент. Они позволяют систематизировать и структурировать сильные и слабые стороны инклюзии, что

становится базовым шагом для проведения качественного анализа, например, в рамках SWOT-анализа. Когда дефициты сформулированы конкретно, они перестают быть абстрактными проблемами и превращаются в точки роста, задающие вектор развития и определяющие выбор конкретных стратегий и инструментов.

Подводя итог, можно обозначить следующие выводы:

- тема формирования инклюзивной культуры в среднем профессиональном своевременна и актуальна. Она обусловлена необходимостью решения противоречия между выдвигаемой современным обществом потребностью в развитии инклюзивной культуры образовательных организаций и недостаточной разработанностью стратегий и инструментов реального достижения этой цели на всех этапах обучения;
- сущностью инклюзивной культуры является признание безусловной ценности каждой человеческой личности и включение каждого человека в активную жизнь общества, независимо от его особенностей, возможностей и ограничений;
- процесс формирования инклюзивной культуры в среднем профессиональном образовании имеет свои особенности. Специфика связана с профессиональной направленностью, практико-ориентированной средой, возрастными особенностями, что позволяет определить главный фокус, ведущий тип деятельности, ключевой барьер и инструменты инклюзии в данной образовательной организации в сравнении с другими звеньями системы образования (табл. 1);
- анализ содержания официальных сайтов организаций СПО Белгородского региона показал сильные и слабые стороны инклюзии, затрагивающие, прежде всего, такие критерии, как информативность, интерактивность и медиаконтент (табл. 2);
- работу по оптимизации процесса формирования инклюзивной культуры целесообразно начинать с проведения SWOT-анализа деятельности образовательной организации с точки зрения ее сильных и слабых сторон и с учетом ее специфики. Построенная матрица позволит оценить внешние возможности и угрозы, а также определить основные стратегии и инструменты.

Таблица 1. Сравнительный анализ специфики инклюзивной культуры в разных звеньях

Критерий	В школе	В системе СПО	В вузе
Главный фокус	Социализация и базовое обучение	Профессиональные навыки и трудоустройство	Научно-исследовательская и высшая квалификация
Ведущая деятельность	Учебно-игровая и учебная	Учебно-производственная (практики)	Учебно-научная, академическая
Ключевой барьер	Страх родителей и барьеры общения сверстников	Тревожность студентов, неготовность работодателей принять сотрудника с ОВЗ	Жесткие требования к академической успеваемости

Критерий	В школе	В системе СПО	В вузе
Инструмент инклюзии	Совместные праздники, классные часы	Конкурсы («Абилимпикс»), работа в мастерских	Студенческие научные общества, волонтерство

Таблица 2. Сравнительный срез инклюзии с официальных сайтов СПО Белгородского региона (общая тенденция)

Критерий	Сильные стороны	Слабые стороны (Зоны роста)
Информативность	Наличие раздела «Доступная среда»	Шаблонность, обобщенность, формализованность; пассивный формат взаимодействия с работодателями
Интерактивность	Наличие форм обратной связи через контакт-центры	Дефицит онлайн-консультаций, адаптивных чат-ботов для абитуриентов с ОВЗ/инвалидностью, виртуальных 3D туров, позволяющих заранее оценить маршрут
Медиаконтент	Публикация фото- и видеоотчетов с инклюзивных мероприятий, чемпионатов «Абилимпикс»	Разовость мероприятий, дефицит демонстрации непрерывного инклюзивного склада жизни

Результаты исследования подводят к необходимости обозначения некоторых рекомендаций, направленных на формирование стратегий и инструментов оптимизации инклюзии в среднем профессиональном образовании.

Стратегическими направлениями могут быть:

1) модель «Универсального дизайна в обучении», когда образовательные программы изначально доступны для всех, без необходимости последующей адаптации под конкретного студента. Информация может быть представлена в разных форматах (текст, аудио, видео), способы подтверждения знаний – в разных вариантах (устный ответ, письменный текст, практическая демонстрация, проект);

2) сетевое взаимодействие и социальное партнерство через создание экосистемы поддержки вокруг СПО. Это может быть реализовано при сотрудничестве с Региональными центрами развития движения «Абилимпикс» для обмена опытом и кадрами, а также при привлечении работодателей еще на этапе обучения;

3) трансформация организационной культуры: переход от «медицинской модели» (фокус на дефекте) к «социальной модели» (фокус на среде) через введение регулярных тренингов понимания инвалидности для педагогического и административного состава, развитие инклюзивного волонтерства и системы наставничества «студент-студент».

Инструменты оптимизации инклюзивной культуры можно разделить на четыре базовых блока, закрывающих потребности образовательного процесса:

1) инфраструктурные и ассистивные инструменты:

- ориентиры и навигаторы (интерактивные мнемосхемы, виртуальные 3D туры);

- специализированные рабочие места (мебель-трансформер, адаптированные клавиатуры (с крупными кнопками или шрифтом Брайля), видеоувеличители);

2) цифровые инструменты и информационно-коммуникационные технологии:

- программное обеспечение (применение сервисов автоматического субтитрования лекций, практических заданий в реальном времени, программ синтезаторов речи);

- альтернативные форматы материалов (перевод учебных пособий в форматы аудиокниг, использование PDF-документов с возможностью распознавания);

3) педагогические и методические инструменты:

- тьюторское сопровождение (закрепление за студентом с ОВЗ/инвалидностью наставника или тьютора);

- геймификация и симуляторы (использование виртуальных тренажеров для отработки профессиональных навыков);

4) профориентационные инструменты и содействие трудоустройству:

- интерактивный навигатор специальностей через фильтры: «Выберите особенности здоровья» и «Доступные профессии»;

- профессиональные пробы (проведение интерактивных профпроб с использованием методик чемпионата «Абилимпикс»);

- банк адаптированных вакансий (создание прямых предложений от работодателей, готовых предоставить гибкий график, удаленную работу или наставничество на рабочем месте);

- истории успеха (публикация кейсов успешного трудоустройства выпускников прошлых лет с отзывами реальных работодателей).

Главный результат успешного формирования инклюзивной культуры — переход от модели «интеграции» (подстраивание обучающегося под систему СПО) к «инклюзии» (трансформации системы СПО под потребности всех участников). В результате эффективного формирования инклюзивной культуры СПО становится не просто местом учебы, а безопасной и поддерживающей средой, гарантирующей успешный старт в профессии для каждого выпускника.

Список литературы

1. Шеманов А.Ю., Екушевская А.С. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения // Современная зарубежная психология. - 2018. - Т. 7. - №1. - С. 29–37.

3. Полянский А.И., Мартиросян В.Д. Инклюзивная культура в образовательной организации // Научные труды Московского гуманитарного университета. - 2018. - № 1. – С. 67 -72.
4. Гордиенко Ю.А., Белова Е.В., Белов А.А., Гордиенко И.В. Обеспечение здоровьесбережения в образовательном процессе современного вуза // Среднее профессиональное образование. - 2022. - № 12 (328) - С. 60–66.
5. Гордиенко Ю.А., Гордиенко И.В. Здоровьесберегающие технологии в условиях организации безбарьерной среды в организациях СПО // Среднее профессиональное образование. - 2024. - № 10 (350). - С. 52–56.
6. Белозерова И.А., Крикун Е.В. К вопросу о духовной безопасности студенческой молодежи // Современные проблемы АПК и их решение. Материалы V Национальной конференции. - 2022. - С. 183–185.
7. Белозерова Е.Е., Белозерова И.А. Формирование инклюзивной культуры в педагогическом коллективе: стратегии и инструменты // Горинские чтения. Инновационные решения для АПК. Материалы VIII Международной студенческой научной конференции. - 2026. - Т. 4. - С. 7–8.
8. Белозерова И.А., Гулькова М.В. Инклюзивный подход к образованию в условиях современности // Современные проблемы АПК и их решение. Материалы VIII Национальной конференции. - 2025. - С. 10–12.
9. Коноплева А.Н., Лещинская Т. Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития. — Минск: НИО, 2003. — 232 с.
10. Леонова О. А. Формирование инклюзивной культуры в образовательной организации // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — №1. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN122.pdf>. — DOI: 10.15862/03PDMN122. (дата обращения: 30.06.2026).
11. Азизова Л. Х., Гаджимагомедова Т. Г., Абдуллаева М. С. Сравнительный анализ адаптивных образовательных технологий для детей с ограниченными возможностями здоровья младшего и среднего школьного возраста // Современные наукоемкие технологии. - 2026. - № 6. - С. 217–222.
12. Панчук Е.Ю. Формирование инклюзивной культуры в вузе // Сборник научных трудов Ангарского государственного технического университета. - 2025. - Т. 1 - С. 307–312.
13. Романовский С.А. Формирование инклюзии в системе СПО через конкурс «Абилимпикс» // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – Т. 8 (74). – 2022. - № 4. – С. 83-94.
14. Сатиаджиева М.А. Особенности вхождения в студенческий социум колледжа студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ // Инклюзивное образование и общество: стратегии, практики, ресурсы: материалы I всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - Волгоград, - 2022. – С. 186-190.

Список источников

15. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон РФ от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 23.07.2013)// [Электронный ресурс]. Доступ из справ.правовой системы «КонсультантПлюс». - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_149753/ (дата обращения 02.02.2026).

16. Ахметзянова, А. И. Инклюзивная практика в высшей школе: учебное пособие / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева, А. Т. Курбанова, И. А. Нигматуллина. - Казань: КФУ, 2015. - 224 с. - URL: http://e.lanbook.com/books/element.php?pl1_id=72802<https://e.lanbook.com/img/cover/book/72802.jpg>. - ISBN 978-5-00019-425-6 : ~Б. ц. - Текст: электронный.
17. Выготский Л. С. Основы дефектологии. — М.: Изд-во Юрайт, 2025. — 332 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-11695-3.
18. Бут Т. М., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие / под ред. М. Воган; пер. с англ. И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова, под общ. ред. М. Перфильевой. – М.: Перспектива, 2007. – 124 с.
19. Гайдукевич, С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития: учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич, Н.Н. Баль, Т.А. Григорьева, И.В. Зыгманова, И.Н. Миненкова / Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с. - URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/20140>

Дата публикации 31.08.2026

УДК 376.37

Михайлова Д.Ю. Организационные аспекты применения цифровых технологий в работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Михайлова Диана Юрьевна

магистрант Института социальной и коррекционной педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, РФ, г. Волгоград
dianachegurihin@mail.ru

Organizational aspects of the use of digital technologies in work with older preschool children with general speech underdevelopment

Mikhailova Diana Yuryevna

Master's student at the Institute of Social and Correctional Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Russian Federation, Volgograd

Аннотация. Активная цифровизация дошкольного образования и необходимость научного подхода к организации коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) определяет актуальность данной статьи. Цель исследования – выявить и систематизировать организационные условия эффективного применения ИКТ в логопедической работе с данной категорией детей. Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической и специальной литературы, систематизация нормативно-правовых требований (СанПиН) и практического опыта. Результаты исследования представлены в виде структурированного перечня ключевых организационных аспектов: временной регламент, санитарно-гигиенические требования, поэтапная логика занятия, сочетание цифровых и традиционных методов, включение здоровьесберегающих технологий. Выводом проведенного исследования является то, что соблюдение данных организационных условий является необходимым и достаточным условием для эффективного, безопасного использования ИКТ в коррекционно-образовательном процессе с дошкольниками с ОНР.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ); коррекционная работа; дети старшего дошкольного возраста, санитарно-эпидемиологические правила и нормативы (СанПиН); ОНР.

Abstract. The active digitalization of preschool education and the need for a scientific approach to organizing correctional and developmental work with preschool children with general speech underdevelopment (GSU) determine the relevance of this article. The purpose of the study is to identify and systematize the organizational conditions for the effective use of ICT in speech therapy work with this category of children. The research methods include theoretical analysis of psychological, pedagogical and special literature, systematization of regulatory requirements (SanPiN) and practical experience. The results of the study are presented in the form of a structured list of key organizational aspects: time regulations, sanitary and hygienic requirements, the step-by-step logic of the lesson, the combination of digital and traditional methods, and the inclusion of health-preserving technologies. The conclusion of the study is that compliance with these

organizational conditions is a necessary and sufficient condition for the effective and safe use of ICT in the correctional and educational process with preschoolers with GSU.

Keywords: information and communication technologies (ICT); correctional work; older preschool children; sanitary and epidemiological rules and regulations (SanPiN); general speech underdevelopment (GSU).

Современное дошкольное образование переживает этап активной цифровизации. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) прочно входят в практику работы дошкольных учреждений, открывая новые, практически безграничные возможности для развития, обучения и воспитания подрастающего поколения. Особую значимость этот инструмент приобретает в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в частности, с общим недоразвитием речи (ОНР) [1, с. 150; 2, с. 629].

В логопедии, ОНР является тяжелым нарушением речи, при котором у детей с нормальным слухом и интеллектом нарушено формирование всех компонентов речевой системы: звукопроизношения, фонематического слуха, лексики, грамматического строя и связной речи. Подход к таким детям, требуется особый и для логопеда необходим высокий уровень профессионализма, терпения и новаторства в работе. В разделе новаторства, средства ИКТ выступают не просто современным течением или «модой», а мощным инструментом коррекционного процесса, в руках профессионала [3, с. 600].

Однако, как показывает анализ литературы, в работах, посвященных использованию ИКТ в работе с дошкольниками с ОНР, преимущественно рассматриваются дидактические возможности отдельных компьютерных программ и игр [4, с. 37; 2, с. 630]. При этом организационные аспекты внедрения цифровых инструментов в структуру логопедического занятия остаются недостаточно изученными и систематизированными. Данное противоречие между широким распространением цифровых технологий в логопедической практике и недостаточным описанием организационно-методических условий их применения определило проблему настоящего исследования.

Цель работы – выявить, систематизировать и обосновать комплекс организационных условий, обеспечивающих эффективное и безопасное использование цифровых технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Для достижения цели в работе использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы по проблеме использования ИКТ в специальной педагогике; анализ и

систематизация нормативно-правовых документов (СанПиН, методические рекомендации); обобщение и систематизация практического опыта организации коррекционно-образовательного процесса с применением цифровых технологий в дошкольных образовательных учреждениях.

С точки зрения теоретической значимости, работа систематизирует и обобщает разрозненные научные данные об организационных условиях применения цифровых технологий в логопедической практике с дошкольниками с ОНР, уточняя ключевые положения о временном регламенте, санитарно-гигиенических требованиях, последовательность занятия, сочетании цифровых и традиционных методов, а также роли здоровьесберегающих технологий. Что касается практической значимости, представленные организационные условия могут быть непосредственно использованы учителями-логопедами и воспитателями при планировании занятий, что позволяет минимизировать риски для здоровья детей и повысить эффективность коррекционного процесса.

Анализ литературных источников показывает, что проблема использования цифровых технологий в дошкольном образовании рассматривается по нескольким ключевым направлениям. Первое направление связано с изучением дидактического потенциала ИКТ. Так, Васильева В.С. и Селенкова А.А. [1, с. 150–151] отмечают, что использование ИКТ в логопедической практике позволяет расширять перечень наглядных средств, сделать процесс обучения более динамичным и визуально насыщенным. Авторы подчеркивают, что анимированные изображения и интерактивные задания способствуют более быстрому усвоению материала у детей с речевыми нарушениями.

Второе направление исследований демонстрирует возможность дистанционных форм оказания логопедической помощи и использовании цифровых технологий в условиях вынужденного дистанционного обучения. Эти работы показывают, что ИКТ могут эффективно применяться даже при отсутствии очного контакта, однако исследователи отмечают, что эффективность такой работы напрямую зависит от четкой организации процесса [4, с. 36–39].

Третье направление, представленное в работах Гневановой Н.С. и Петровой С.С., а также Кубышкина А.В. с соавторами, посвящено использованию интерактивных игр и цифровых средств для развития конкретных речевых умений – коммуникативных навыков, связной речи, лексико-грамматического строя. Авторы подтверждают высокую эффективность цифровых инструментов при формировании мотивации к речевой деятельности у детей с ОНР [2, с. 630–632; 3, с. 602–604].

Вместе с тем, при всем разнообразии исследований, единого подхода к организации процесса применения цифровых технологий в структуре логопедического занятия не выработано. В работах не систематизированы такие значимые организационные аспекты, как: оптимальная продолжительность работы с экраном для данной категории детей, место цифровых заданий в структуре занятия, принципы чередования экранной и неэкранной деятельности, требования к здоровьесберегающему сопровождению. Данные аспекты требуют отдельного рассмотрения и обобщения, чему и посвящена настоящая статья.

1. Временной регламент занятия.

Одним из базовых аспектов в организации работы с ИКТ является строгое соблюдение временных ограничений. Для детей старшего дошкольного возраста с ОНР этот аспект обретает еще большую значимость в силу их психофизиологических особенностей [2, с. 630]. У таких детей часто наблюдается быстрая истощаемость нервной системы, сниженная работоспособность, неустойчивость внимания, поэтому рекомендуемая продолжительность непрерывного занятия с ИКТ строго дифференцируется в зависимости от возраста и типа оборудования. Согласно СанПиН 1.2.3685-21 [6], для детей 5–7 лет занятие с ИКТ, в виде интерактивной доски не должно превышать 7 минут, а использование интерактивной панели ограничивается 5 минутами. При этом, необходимо помнить, что суммарная ежедневная нагрузка на этих устройствах не должна составлять более 20 минут с интерактивной доской и 10 минут с интерактивной панелью.

Такие нормы СанПиН имеют под собой серьезное физиологическое и нейropsychологическое обоснование, для каждого возраста. Длительное фиксированное внимание на экран создает огромную нагрузку на зрительный аппарат, как ведущую систему восприятия, а у детей мышцы глаза еще не окрепшие, что может провоцировать развитие близорукости и зрительного переутомления. Также яркая, динамичная картинка с экрана вызывает интенсивное возбуждение в коре головного мозга, а для ребенка с ОНР чрезмерная стимуляция может привести к перевозбуждению, следствием чего станет снижение концентрации внимания и эффективности занятия.

2. Санитарно-гигиенические требования: создание безопасной цифровой среды.

Соблюдение санитарно-гигиенических норм — это обязательное условие сохранения здоровья ребенка в процессе цифрового обучения. Педагог обязан обеспечить безопасную среду, которая минимизирует потенциальные риски. Все ИКТ

должны использоваться в соответствии с инструкциями и официальными рекомендациями [7]. Основная их задача — это получение дополнительной информации и разнообразия учебно-познавательного процесса, но необходимо уменьшать негативное влияние цифровых технологий на здоровье детей. В связи с этим необходимо учитывать ключевые требования (см. рис.1).

Качество оборудования

- Монитор должен быть жидкокристаллическим с высоким разрешением и диагональю не менее 19 дюймов. Частота обновления экрана должна быть максимальной (не менее 60 Гц) для предотвращения мерцания, негативно влияющего на зрение.

Освещение

- Рабочее место должно быть достаточно освещено, но при этом на экране не должно быть бликов от окон или искусственных источников света. Нельзя работать с ИКТ в темном помещении — резкий контраст между ярким экраном и темным окружением вреден для глаз.

Эргономика рабочего места

- Мебель (стол и стул) должна соответствовать росту ребенка. Ноги должны стоять на полу всей стопой, между бедром и голенью, а также между предплечьем и плечом должен сохраняться прямой угол. Расстояние от глаз ребенка до экрана — 50-70 см, а взгляд должен быть направлен немного сверху вниз, в центр монитора.

Чистота экрана

- Перед каждым занятием педагог должен протирать экран от пыли и отпечатков пальцев.

Безопасность пространства

- Все провода должны быть надежно спрятаны и закреплены, чтобы исключить риск споткнуться или опрокинуть оборудование.

Рисунок 1. Безопасная цифровая среда: 5 ключевых требований

Соблюдение этих, казалось бы, простых правил является проявлением профессиональной ответственности педагога и залогом того, что использование ИКТ принесет только пользу, не навредив физическому здоровью дошкольника.

3. Последовательность этапов занятия: логика коррекционного воздействия.

Занятие с использованием ИКТ представляет собой строго структурированную деятельность, где цифровой ресурс органично вплетается в классическую логику логопедического занятия. Каждый этап решает свои конкретные задачи.

Занятие традиционно начинается с организационного этапа, занимающего 1–2 минуты, основная цель которого — создание положительного эмоционального настроя и мотивация ребенка на деятельность. На этом этапе ИКТ используются минимально, например, в виде появления на экране любимого анимированного персонажа-помощника. Затем следует этап актуализации знаний и постановки целей

(2–3 минуты), призванный вовлечь ребенка в тему занятия, вспомнить ранее изученный материал и обозначить предстоящие задачи. Здесь можно использовать интерактивную заставку, иллюстрирующую тему, например, при изучении звука [Р] на экране появляется рычащий тигр и буква Р.

Основной этап, занимающий 15–20 минут с включением ИКТ на 5–10 минут, является самой насыщенной частью занятия и делится на несколько подэтапов, где цифровые инструменты используются выборочно. Завершается занятие этапом закрепления и рефлексии (3–5 минут), на котором педагог подводит итоги, оценивает работу ребенка и создает ситуацию успеха. На данном этапе ИКТ помогают визуализировать достижения — на экране может появиться интерактивная диаграмма успеха, где за каждое выполненное задание ребенок получает звезду или балл, либо короткий мультфильм с участием того же персонажа, хвалящего ребенка за усердие.

4. Сочетание ИКТ с традиционными методами: синергия старого и нового.

Необходимо помнить, что ИКТ — это не волшебная «таблетка» от всех «болезней», а всего лишь эффективное дополнение к перечню проверенных временем традиционных методов и способов. Высоких результатов можно добиться именно при их грамотном сочетании, создавая образовательный симбиоз. Само занятие не должно быть сплошным нахождением за экраном, именно поэтому классическая схема предполагает чередование упражнений. Традиционное занятие с карточками сменяется интерактивной игрой для закрепления, затем следует работа с каким-то материалом (пластилин, мозаика) для развития мелкой моторики, после чего снова проводится, к примеру, короткая игра с ИКТ для развития связной речи [4, с. 38].

ИКТ прекрасно подойдут для визуализации того, что невозможно показать в реальности, т.е. дополнить существующий материал на занятии. Например, анимированная 3D-модель работы языка и голосовых связок делает объяснение артикуляции звука более наглядным и понятным по сравнению со статической картинкой и устным пояснением.

Интерактивные занятия с ИКТ могут стать желанной наградой за усидчивость: педагог предлагает сначала выполнить упражнение с карточками, а затем закрепить результат на любимой игре, превращая стандартное занятие в мотивирующую деятельность. ИКТ позволяют легко адаптировать материал под конкретного ребенка и сделать его более индивидуальным, выбирая уровень сложности и скорость выполнения задания, тогда как традиционные методы требуют от педагога большей

подготовительной работы по созданию индивидуальных пособий для каждого ребенка. Но не следует забывать, что ни одна интерактивная игра с ИКТ не заменит живого эмоционального общения с педагогом, тактильного контакта с настоящими предметами и социального взаимодействия со сверстниками в сюжетно-ролевой игре.

5. Физкультурные паузы и психоэмоциональная разгрузка

Учитывая высокую утомляемость детей с ОНР и долгое нахождение в одной позе при работе с техникой, включение в занятие физкультурных минуток и гимнастики для глаз является обязательным условием, и это не просто перерыв, а продуманное действие, решающее несколько задач. После 5–7 минут работы за компьютером необходимо снять напряжение с мышц спины, шеи и кистей рук, а гимнастика для глаз должна стать неотъемлемой частью занятия. Подобные упражнения рекомендуется связывать с темой текущего занятия: ребенок может проследить взглядом за бабочкой с изученной буквой на крылышках, которая «летает» по комнате, или нарисовать глазами круг, квадрат или букву О. Физминутки часто включают логоритмические упражнения, что дополнительно стимулирует мозговую деятельность, а короткий перерыв с подвижными действиями позволяет снять усталость, снизить уровень возможного негативизма и вернуть внимание ребенка к другим заданиям. Проводить физкультурную паузу можно как с использованием ИКТ, так и без них, но в любом случае такое переключение способствует сохранению работоспособности на протяжении всего занятия [2, с. 632].

Проведенный анализ позволил выявить и систематизировать ключевые организационные аспекты применения ИКТ в логопедической работе с дошкольниками с ОНР: временные ограничения, санитарные требования, последовательность занятия и интеграцию с классическими методами коррекции. Соблюдение данных условий не только обеспечивает безопасность детей при работе с цифровыми устройствами, но и способствует повышению их мотивации и результативности коррекционного воздействия. Представленные рекомендации могут служить практическим руководством для педагогов при организации занятий с использованием ИКТ.

Список литературы

1. Васильева В. С. К вопросу об использовании информационно-коммуникационных технологий в логопедической практике дошкольных образовательных учреждений / В. С. Васильева, А. А. Селенкова. – Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 4 (33). – С. 149–152. – DOI: 10.26140/bgз3-2020-0904-0037.
2. Гневанова Н. С. Развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня средствами интерактивных игр / Н. С. Гневанова, С. С. Петрова. – Аллея науки. – 2025. – Т. 2, № 4 (103). – С. 628–633.
3. Екжанова Е. А. Практический аспект использования информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / Е. А. Екжанова, А. А. Селенкова. – Специальное образование. – 2021. – № 3 (63). – С. 103–114. – URL: https://doi.org/10.26170/1999-6993_2021_03_08 (дата обращения: 24.08.2026).
4. Волкова С. В. Методика изучения фонематических нарушений при реализации дистанционных форм оказания коррекционно-логопедической помощи детям ОВЗ / С. В. Волкова. – Дефектология. – 2020. – № 6. – С. 34–41.
5. Кубышкин А. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в развитии речи детей старшего дошкольного возраста / А. В. Кубышкин, Т. В. Тимохина, Р. Г. Измайлова, Д. Е. Меренкова, Е. Б. Булавкина. – ЦИТИСЭ. – 2024. – № 1. – С. 598–607. – URL: <https://ma123.ru/ru/2024/03/id-0624-ru/> (дата обращения: 24.08.2026).

Список источников

6. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.01.2021 № 2 (ред. от 24.12.2025) «Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 "Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания"». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_375839/ (дата обращения: 24.08.2026).
7. МР 2.4.0330-23. Методические рекомендации по обеспечению санитарно-эпидемиологических требований при реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий / утв. Главным государственным санитарным врачом Российской Федерации 29.08.2023. – URL: https://www.rospotrebnadzor.ru/documents/details.php?ELEMENT_ID=26542 (дата обращения: 24.08.2026).

Дата публикации 31.08.2026

УДК 376.1

**Шубина Д. В. Дизонтогенетические проявления в формировании речи
детей раннего возраста**

Шубина Дарья Владимировна

магистрант кафедры логопедии и детской речи, Новосибирский государственный педагогический университет, учитель - логопед МБДОУ д/с № 388 «Малышка»

РФ, г. Новосибирск
dashulya_shubina@mail.ru

Dysontogenetic manifestations in the speech development of young children

Shubina Daria Vladimirovna

Master's student of the Department of Logopedics and Children's Speech
Novosibirsk State Pedagogical University, Teacher-Logopedist of MBDOU d/s No. 388
"Malyshka", Russia, Novosibirsk

Аннотация. В статье описано, что в условиях роста числа детей с отклонениями в речевом развитии, изучение дизонтогенетических проявлений у детей первых трёх лет жизни приобретает особую значимость. Своевременное выявление атипичных паттернов формирования речи позволяет начать коррекционную работу до завершения критических периодов нейропластичности, что напрямую влияет на успешность социальной адаптации ребёнка и профилактику школьной дезадаптации. Автор описаны методологические исследования по проблеме, а также рассмотрены мнения разных исследователей на дизонтогенетические проявления в формировании речи, выделены специфические дизонтогенетические маркеры и паттерны нарушения речевого развития у детей раннего возраста, а также определена их прогностическая ценность для диагностики психоречевого развития и составления плана коррекционной работы. Использован метод теоретического и сравнительного анализа научной литературы. Научно-теоретический обзор подтверждает, что системная профилактическая работа, начатая в раннем возрасте, позволяет минимизировать риски возникновения тяжелых речевых патологий.

Ключевые слова: ранний возраст, онтогенез, предпосылки речи, дизонтогенез речи, дизонтогенетические проявления, факторы возникновения нарушений, темповая задержка речи.

Abstract. The article describes that, given the growing number of children with speech development disorders, the study of dysontogenetic manifestations in children during their first three years of life is becoming particularly important. Timely identification of atypical patterns of speech development makes it possible to begin corrective work before the critical periods of neuroplasticity are completed, which directly affects the success of the child's social adaptation and the prevention of school maladjustment. The author describes methodological studies on the problem and also examines the views of various researchers on dysontogenetic manifestations in speech development, identifies specific dysontogenetic markers and patterns of speech development disorders in young children, and determines their prognostic value for diagnosing psycholinguistic development and developing a correctional work plan. The method of theoretical and comparative analysis of scientific

literature was used. The scientific and theoretical review confirms that systematic preventive work initiated at an early age helps minimize the risks of developing severe speech pathologies.

Keywords: early age, ontogenesis, speech prerequisites, speech dysontogenesis, dysontogenetic manifestations, factors in the occurrence of disorders, speech delay.

В условиях современной образовательной системы проблема речевого развития детей приобретает особую актуальность, особенно в контексте работы с детьми раннего возраста, у которых по каким-либо причинам не сформировались предпосылки речевого развития.

Дети с задержкой темпов развития речи, представляют собой группу, где несформированность или низкий уровень сформированности предпосылок речевого развития, затрудняет не только коммуникацию, но и общее психическое, эмоциональное и социальное развитие. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), около 5-10 % детей в мире сталкиваются с различными формами речевых нарушений, что подчёркивает необходимость коррекционной работы с детьми раннего возраста. В России, по статистике Министерства здравоохранения, до 20 % дошкольников имеют признаки общего недоразвития речи (ОНР), что требует системного подхода к коррекции. Анализируя представленные данные, можно сделать вывод о том, что проблема речевого развития детей раннего возраста особо актуальна в настоящее время. А своевременное выявление нарушений формирования речи позволяет начать коррекционную работу до завершения сензитивного периода, что напрямую влияет на успешность социальной адаптации ребёнка и профилактику школьной дезадаптации.

Цель данной статьи – определить качественные характеристики дизонтогенетических проявлений формирования речи у детей раннего возраста, а также установить прогностическую ценность выявленных признаков для диагностики психоречевого развития и составления плана дальнейшей коррекционной работы.

Методологическую базу исследования составили работы выдающихся исследователей, которые задают фундаментальные принципы, подходы и инструменты для изучения отклонений в речевом развитии. В трудах описана целостная, научно обоснованная база для понимания механизмов дизонтогенеза.

Так, культурно-историческая теория развития высших психических функций Л. С. Выготского помогает понять, как речь связана с другими аспектами психического развития ребёнка и как социальные взаимодействия влияют на формирование речевых навыков [7].

Согласно концепции системной организации речи, предложенной Р. Е. Левиной [8], А. А. Леонтьевым [9], Г. В. Чиркиной [10], речь представляет собой сложную систему, где нарушение одного компонента неизбежно затрагивает другие.

Теория деятельности А. Н. Леонтьева [11], С. Л. Рубинштейна [12] позволяет рассматривать речь как деятельность, которая формируется и появляется в контексте других видах деятельности ребёнка.

Таким образом, методологические исследования задают теоретическую основу, на которой строится вся дальнейшая практическая работа с детьми.

Факторы, которые влияют на становление речи, а также дизонтогенетические проявления в формирование речи описаны многими авторами, как предшественниками, так и современными исследователями.

Выдающиеся учёные, такие как Р. Е. Левина [8], А. Н. Гвоздев [13] акцентируют внимание на том, что на формирование речи могут оказывать влияние как биологические, так и социальные факторы. Однако, важным условием для правильного формирования речи, по мнению А. А. Волковой и М. В. Шороховой, в первую очередь, является сохранность мозговых структур речи и сохранность периферических отделов речевого аппарата, нормальный слух и первично сохраненный интеллект [1].

Прежде всего стоит отметить, что для полноценного формирования речи необходим нормальный уровень развития смежных систем. Любое отставание в моторном, когнитивном или сенсорном онтогенезе выступает непреодолимым препятствием для нормального речевого развития.

Рассмотрим представления разных авторов относительно дизонтогенеза речевого развития.

Понятие «дизонтогенетические проявления речевого развития» широко использовал В. В. Лебединский [14]. Автор описывал патологические изменения, возникающие в процессе формирования речи, когда нормальный ход развития нарушается, что влечёт за собой серьёзные отклонения в речевом развитии ребёнка.

Так, А. Ю. Кузнецова выделяет следующие дизонтогенетические маркеры: сниженный уровень понимания обращенной речи при сохранном физическом слухе; хорошая ориентация на жесты и невербальную коммуникацию как компенсаторный механизм вместо речевой инструкции; задержка формирования импрессивной стороны речи на втором и третьем годах жизни по сравнению с нормативным развитием; снижение мотивации к пониманию обращенной речи; лепетная речь или полное отсутствие фразовой и самостоятельной речи; ограниченный словарный

запас; аграмматизмы; замедление темпов накопления активного словаря; трудности в овладении обобщающими понятиями; частые замены по звуковой схожести (фонетическая элизия или парафазии); несформированность общезначимых механизмов (операций мышления, памяти, внимания), на которых базируется речь; замедленное формирование связей «предмет-слово»; снижение мотивации к речевому [2].

По мнению А. В. Голубицкой дизонтогенетические проявления у детей раннего возраста будут выглядеть следующим образом: нарушение фонематического восприятия, снижение понимания обращённой речи, общее недоразвитие познавательной деятельности, недоразвитие игровых действий, недоразвитие или отсутствие активной речи, недостаточная сформированность невербальных и вербальных средств общения [3].

В. Т. А. Сорокина считает, что для детей у которых наблюдается дизонтогенетический путь формирования речи характерно «застывание» на стадии лепетных слов, которые выступают в роли «протознаков». Они обозначают не конкретный предмет, а общую ситуацию в целом, являясь лишь зачатками номинативных значений, интонаций и грамматических категорий. Также у таких детей будут наблюдаться эхолалии без перехода во внутреннюю речь, копирование вопросительной интонации взрослого без попытки дать содержательный ответ на поставленный вопрос, сбои в формировании ритмичности и просодической стороны речи (мелодики, интонации), которые интенсивно развиваются именно в раннем возрасте [4].

По описанию Т. М. Ташиной, признаками отклонений в развитии речи у детей раннего возраста являются полное отсутствие звуковой, речевой и ответной жестовой активности, неспособность понимать простые инструкции и представления, а также критически низкая инициативность в общении (менее двух проявлений в минуту). При этом экспрессивная коммуникация ребенка крайне скудна (отсутствие просьб, приветствий, комментариев), а его активный словарь ограничен пятью словами. Кроме того, он не способен выполнять даже простейшие команды, подаваемые с помощью жестов [5].

Согласно взглядам О. Г. Приходько и О. В. Юговой, признаками, указывающими на риск дизонтогенетического формирования речи служат следующие отклонения: отсутствие зрительного контакта с матерью; эмоциональная отстраненность во время общения с близкими, отсутствие ответной улыбки; негативная реакция на физический контакт; избирательная привязанность к одному

человеку при полном игнорировании остальных членов семьи; неспособность демонстрировать собственные эмоции и полное безразличие к обращениям взрослых; трудности с фиксацией взгляда на лицах людей и предметах; скользящий, кратковременный взгляд; равнодушие к игрушкам, собственным рукам и ногам, нежелание их разглядывать; отсутствие рефлекторного вздрагивания или моргания от резких громких звуков; невозможность сконцентрировать слуховое внимание на чем-либо; голос матери не выделяется из общего шума, все звуки воспринимаются одинаково; гуление появляется поздно или отсутствует, нет подражания интонациям взрослых; непонимание обращенной речи: ребенок не находит названные предметы и не выполняет простые просьбы; слабая регуляция движений; позднее освоение моторных навыков; нарушение мелкой моторики; использует игрушки лишь для однообразных, стереотипных действий (например, просто трясет ими); окружающая среда не вызывает интереса, взгляд ни на чем не задерживается; отсутствие инициативы; нежелание копировать действия взрослых с предметами [15].

Л. А. Ибахаджиева дизонтогенетические проявления описывает так: снижение потребности в речевом общении, отсутствие понимания обращенной речи или её крайняя ограниченность, отсутствие стремления к взаимодействию со взрослыми, ребёнок не реагирует на словесные инструкции действием [6].

Анализ различных источников позволяет выделить комплексный характер нарушений, возникающих при дизонтогенезе речевых предпосылок у детей раннего возраста. Эти отклонения затрагивают сразу несколько сфер развития: отсутствие или значительная задержка гуления и лепета; нежелание вступать в контакт со взрослым, бедность, неадекватность или полное отсутствие эмоционального отклика на взаимодействие с окружающими, а также использование скудных или неподходящих способов общения; общая пассивность, апатия к происходящему вокруг, низкая мотивация к действиям, быстрая истощаемость внимания, неспособность сосредоточиться и легко переключиться между задачами; отсутствие интереса к игрушкам, их примитивное или неправильное применение, узкий круг игровых предпочтений; недоразвитие зрительного и слухового восприятия, трудности в понимании обращенной речи; общее отставание в развитии крупной, мелкой и артикуляционной моторики, несформированность базовых двигательных умений, аномалии строения органов речи (например, губ, языка, нёба), нарушения дыхания (недифференцированный выдох, смешение носового и ротового типов); ограниченный запас представлений об окружающем мире и искаженное восприятие пространства, включая нарушенную схему собственного тела.

Совокупность этих факторов закономерно приводит к вторичным системным последствиям: замедлению усвоения звуков раннего онтогенеза, трудностям в формировании слоговой структуры слова и проблемам с развитием лексико-грамматического строя языка. В связи с этим именно своевременное выявление и коррекция данных отклонений становятся определяющим условием для полноценного становления речевой функции ребёнка и профилактики дальнейшей дезадаптации детей.

Список литературы

1. Волкова А.А., Механизмы, закономерности и симптоматика нарушений активного словаря у детей с тяжелыми нарушениями речи / Волкова А. А., Шорохова М. В.//Наука и социум: материалы научно-практических конференций АНО ДПО «СИППИСР» (январь – май 2023) / отв. ред. Е.Л. Сорокина Новосибирск: Изд-во АНО ДПО «СИППИСР», 2023. С. 17-29.
2. Кузнецова, Ю. А. Специфика речевого дизонтогенеза у детей раннего возраста при сохранном и нарушенном познавательном развитии / Ю. А. Кузнецова // Теория и практика непрерывного сопровождения детей раннего и дошкольного возраста в современном образовательном пространстве : сборник научных статей по материалам научно-практической конференции с международным участием, Москва, 25 февраля 2021 года. Том Часть 2. – Москва: Издательство ПАРАДИГМА; ГАОУ ВО "Московский городской педагогический университет", 2021. – С. 87-91. – EDN HGBDAY.
3. Голубицкая, А. В. Дизонтогенез речевого развития детей раннего возраста / А. В. Голубицкая // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Челябинск, 15–25 февраля 2025 года. – Челябинск: ООО "Край Ра", 2025. – С. 51-54. – EDN WOVNTG.
4. Сорокина, В. Т. А. Проблема выявления нарушений речевого развития у детей раннего возраста / В. Т. А. Сорокина, Т. Н. Орленко // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 06 апреля 2023 года / Науч. редактор С.Г. Лещенко. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 255-257. – EDN JTZECM.
5. Ташина, Т. М. Доречевое и раннее речевое развитие: предикторы дизонтогенеза / Т. М. Ташина // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук : Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 24–25 ноября 2022 года / Гл. редактор Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 250-253. – EDN NZRZUG.
6. Ибахаджиева, Л. А. Основы познавательного и коммуникативного развития у детей раннего возраста в условиях дизонтогенеза / Л. А. Ибахаджиева, М. Р. Хакимова // Материалы конференций ГНИИ «Нацразвитие» : Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие»,

Санкт-Петербург, 10–13 марта 2021 года. – СПб: ГНИИ «Нацразвитие», 2021. – С. 84-88. – DOI 10.37539/MAR314.2021.40.43.012. – EDN RMJCPR.

Список источников

7. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
8. Левина Р. Е. Основы теории практики логопедии. М.: Просвещение, 1968. 367 с.
9. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969.
10. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М.: Профессиональное образование, 1993. 232с.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 303 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
13. Гвоздев А. Н. Усвоение ребёнком звуковой стороны русского языка. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. 60 с.
14. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 144 с.
15. Приходько О. Г., Югова О. В. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям. М.: ООО «Деловые и юридические услуги «ЛексПраксис»», 2015. 145 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Дата публикации 31.08.2026

УДК 796.034.2:376.3

Бочкова Ю.Р., Котова Н.В. Организационно-методические условия проведения занятий пилатесом с девушками в возрасте 18-21 года на базе специализированной студии

Бочкова Юлия Романовна

магистрант, Севастопольский государственный университет, Россия, г. Севастополь
juliamasenko@yandex.ru

Котова Нина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Физвоспитание и спорт»
Севастопольский государственный университет, Россия, г. Севастополь
NVKotova@sevsu.ru

Organizational and methodological conditions for conducting Pilates classes for girls aged 18–21 at a specialized studio

Bochkova Yulia Romanovna

Master's Student, Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

Kotova Nina Vladimirovna

PhD in Pedagogics, Associate Professor, Department of Physical Education and Sports
Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического обоснования и экспериментальной проверки организационно-методических условий проведения занятий пилатесом с девушками 18–21 года на базе специализированной студии. На основе системно-структурного анализа научно-методической литературы выделены и содержательно наполнены четыре ключевых блока условий: кадровый, пространственно-временной, содержательно-методический и контрольно-диагностический. Экспериментальная работа проводилась на базе международной студии балета и растяжки «LEVITA» (г. Севастополь) в период с октября 2025 по август 2026 года. В исследовании приняли участие 20 девушек 18–21 года, распределённых на экспериментальную (ЭГ, n=10) и контрольную (КГ, n=10) группы. Итоговая диагностика выявила статистически значимые межгрупповые различия ($p \leq 0,05$) по пяти из шести тестовых показателей: прирост в экспериментальной группе составил от +36,9% (активная гибкость позвоночника) до +48,0% (силовая выносливость мышц кора). Обоснована эффективность модульного построения занятий, циклически-волнового планирования нагрузки и учёта психофизиологических особенностей целевой группы. Полученные теоретические положения могут служить основой для разработки адаптированных программ пилатеса в студиях, работающих с контингентом девушек 18–21 года.

Ключевые слова: организационно-методические условия, пилатес, девушки 18–21 года, специализированная студия, гибкость, оздоровительная физическая культура.

Abstract. The article presents the results of theoretical substantiation and experimental verification of organizational and methodological conditions for conducting Pilates classes with girls aged 18–21 at a specialized studio. Based on a system-structural analysis of scientific and methodological literature, four key blocks of conditions are identified and substantiated: personnel, spatial-temporal, content-methodological and control-diagnostic. The experimental work was conducted at the international ballet and stretching studio "LEVITA" (Sevastopol) from October 2025 to August 2026. The study involved 16 girls aged 18–21, divided into experimental (EG, $n=10$) and control (CG, $n=10$) groups. The final assessment revealed statistically significant intergroup differences ($p \leq 0.05$) in five out of six test indicators: the experimental group showed gains ranging from +36.9% (active spinal flexibility) to +48.0% (core muscle endurance). The effectiveness of modular session structure, cyclic-wave load planning, and consideration of the target group's psychophysiological characteristics is substantiated. The obtained theoretical provisions can serve as a basis for the development of adapted Pilates programs in studios working with the contingent of girls aged 18–21.

Key words: organizational and methodological conditions, Pilates, girls 18–21 years old, specialized studio, flexibility, health-related physical culture.

В структуре физической подготовленности человека гибкость занимает особое положение, поскольку именно она определяет предельную амплитуду движений в суставах и, как следствие, эффективность большинства двигательных актов – от бытовых до спортивно-специализированных. Под гибкостью в современной теории физической культуры понимают комплексное морфофункциональное свойство опорно-двигательного аппарата, позволяющее человеку совершать движения с максимально возможной амплитудой в конкретном суставе или их совокупности. Согласно позиции Л.П. Матвеева, «это качество не сводится лишь к эластичности мышечно-связочного аппарата, а включает в себя также способность к произвольному расслаблению мышц-антагонистов и совершенную координацию движений». Гибкость выступает интегральным результатом взаимодействия пассивных (форма суставных поверхностей, свойства капсулы и связок) и активных (нервно-мышечная регуляция, силовые возможности мышц) компонентов» [9].

Предел подвижности в суставе задаётся, в первую очередь, строением сочленяющихся костей. Связки, состоящие преимущественно из коллагена I типа, обладают высокой прочностью на разрыв, но ограниченной растяжимостью (предел деформации – около 6–8% от исходной длины). Эластиновые волокна, напротив, способны удлиняться на 100–150%, однако их доля в большинстве связок не превышает 10–15%. Наибольший вклад в увеличение амплитуды движений вносит мышечный компонент. Мышца как вязкоэластичная структура обладает свойством

релаксации: при длительном статическом растяжении напряжение в ней постепенно снижается за счёт перераспределения протофибрилл и миграции ионов кальция. Этот эффект, известный как «стретч-релаксация», лежит в основе большинства методик развития гибкости [8].

По мнению Бакановой П.А., «Причины патологических состояний опорно-двигательного аппарата сложны, поэтому лечение заболеваний, как правило, комплексное, основу составляет лечебная гимнастика (лечебная физическая культура). Можно рассчитывать на благоприятное течение заболевания с замедлением и последующей остановкой его прогрессирования, при использовании дополнительных средств, назначенных врачом (лечебное плавание, массаж, физиотерапия), соблюдая специальный ортопедический режим. Также он позволяет предупредить возможные осложнения при имеющемся заболевании и оказать общеукрепляющее и оздоравливающее воздействие на организм в целом» [1].

Гибкость не остаётся постоянной на протяжении жизни человека. Наибольшая подвижность суставов фиксируется в детском и подростковом возрасте (7–14 лет), после чего наступает постепенное снижение, которое у женщин становится заметным после 18–20 лет. Причинами служат: прогрессирующее обезвоживание соединительной ткани, приводящее к уменьшению содержания гиалуроновой кислоты и снижению эластичности связок и фасций; увеличение мышечной массы и силы без параллельного роста эластичности («силовой дисбаланс»); формирование стойких поструральных привычек, связанных с длительным сидением за компьютером (адаптивное укорочение сгибателей бедра и грудных мышц). Снижение гибкости позвоночника и подвижности в тазобедренных суставах не только лимитирует физическую работоспособность, но и выступает предиктором развития ранних дегенеративно-дистрофических изменений [9, 10].

В исследовании Рожновой А.А. установлено, что несмотря на очевидные преимущества, студенты часто сталкиваются со значительными барьерами, препятствующими поддержанию регулярной физической активности, в число которых входят:

- дефицит времени, обусловленный интенсивной учебной нагрузкой и необходимостью подработки которые ограничивают временные ресурсы, доступные для занятий спортом;
- финансовые ограничения, не позволяющие посещать спортивные секции, приобретать спортивный инвентарь и экипировку; низкая мотивация, так как занятия спортом оказывают отложенный эффект, а также недостаточное понимание

значимости физической активности для здоровья снижают мотивацию к регулярным тренировкам;

– недостаточно развитая спортивная инфраструктура, в том числе отсутствие доступных и удобных спортивных площадок ограничивает возможности для занятий спортом [2].

По мнению М.С. Головина, «Создание индивидуальных тренировочных программ (маршрутов), составленных на основе изучения персональных морфофункциональных и психофизиологических показателей, способствует улучшению параметров работоспособности студенток специальных медицинских групп на занятиях физической культурой» [3].

Якимова Л.А. указывает: «Последние исследования показывают, что одной из фитнес технологий, набирающих популярность является система упражнений пилатеса, представляющая собой безопасное средство повышения физических и умственных способностей по сравнению с классическими занятиями по элективным курсам физической культуры и спорта. Исследования Ассоциации профессионалов фитнеса показывают, что, после 9 недель подобных упражнений, занимающиеся стали воспринимать мир позитивно, у них появилась радость от двигательной активности, произошел прилив жизненной энергии, и появилось чувство позитивной готовности выполнять трудовые функции в полном объеме (в 95% случаев опрошенных людей). Мета-анализ статистических данных по измерениям функционального состояния показывает достоверное улучшение динамического баланса и аэробной выносливости» [4].

Созданная в первой половине XX века Джозефом Пилатесом (1883–1967) система первоначально носила название «контрология» – искусство управления телом через разум. Классическая система включает два крупных блока: упражнения на мате (matwork) и упражнения на оборудовании. Эффективность пилатеса для целенаправленного развития гибкости объясняется соблюдением шести базовых принципов: центрирование (осознанное напряжение глубоких мышц кора), концентрация (фокус внимания на ощущениях в работающих мышцах и суставах), контроль (выполнение каждого движения с постоянным мышечным сопровождением), точность (акцент на правильной траектории и углах в суставах), дыхание (координация вдоха и выдоха с фазой движения), плавность (отсутствие резких рывков). Эти принципы образуют взаимосвязанную систему, где нарушение одного ведёт к снижению эффективности остальных. В отличие от баллистического стретчинга, пилатес не форсирует растяжение, а создаёт условия для постепенного

удлинения мышц через мышечный контроль и проприоцептивное осознание. Пилатес, в отличие от многих фитнес-направлений, целенаправленно воздействует на «слабые звенья» студенток: упражнения на вытяжение позвоночника, активация глубоких мышц кора и ретракция лопаток составляют основу классического репертуара. Таким образом, методика пилатеса не только развивает гибкость, но и корректирует последствия гиподинамии [11].

Мищенко Н. Ю. разработала экспериментальную программу физкультурно-оздоровительных занятий для девушек 15-17 лет «Физкультурно-оздоровительная система Пилатес», предназначенная для реализации в условиях дополнительного образования, предусматривающая групповые занятия 2 раза в неделю по 60 минут и 1 раз самостоятельно - в домашних условиях с целью отработки техники выполнения базовых упражнений и формирования навыка самостоятельной тренировки. Направленность программы - повышение уровня здоровья, функциональных возможностей организма деятельности сердечно-сосудистой, дыхательной систем, развитие физических качеств, формирование двигательных умений и навыков, теоретических основ пилатес, а также овладение техникой базовых упражнений занимающимися [5].

Результаты исследования Ситниковой А.Р. подтверждают эффективность применения физических упражнений в процессе физического воспитания студентов: «Физическая активность является важным фактором поддержания здоровья студентов. Внедрение здоровьесберегающих подходов в образовательный процесс высших учебных заведений способствует созданию благоприятных условий для сохранения и укрепления здоровья студентов, повышения их успеваемости и улучшения психоэмоционального состояния» [6].

Однако потенциальные возможности пилатеса в рамках целенаправленного педагогического моделирования процесса развития гибкости и суставной подвижности у студенток требует дополнительных исследований.

Существующие исследования часто ограничиваются констатацией влияния отдельных упражнений или краткосрочных программ, в то время как целостная совокупность организационно-методических условий, включающая целевой, содержательный, организационный и результативный компоненты, не разработана. Таким образом, возникает противоречие между объективной потребностью в системном управлении процессом развития гибкости у студенток и недостаточной разработанностью научно обоснованных организационно-методических условий его реализации на основе средств пилатеса.

Целью исследования являлось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка организационно-методических условий проведения занятий пилатесом с девушками 18–21 года на базе специализированной студии.

Экспериментальная работа проводилась на базе международной студии балета и растяжки «LEVITA» (г. Севастополь) в период с октября 2025 года по август 2026 года. В исследовании приняли участие 20 девушек в возрасте 18–21 года, не имеющих медицинских противопоказаний к занятиям физической культурой. Формирование выборки осуществлялось методом попарного отбора с учётом сопоставимости исходных показателей гибкости и подвижности суставов. Участницы были распределены на две группы: экспериментальную (ЭГ, $n=10$) и контрольную (КГ, $n=10$).

Основными методами исследования выступили: теоретический анализ и обобщение литературных источников, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент, анкетирование, методы математической статистики. Педагогическое тестирование было направлено на оценку динамики показателей гибкости и суставной подвижности. Диагностический комплекс включал шесть стандартизированных проб: наклон туловища из положения стоя на гимнастической скамье (активная гибкость позвоночника), поперечный шпагат из положения сидя (подвижность тазобедренных суставов в отведении), пассивный подъем прямой ноги из положения лежа на спине (подвижность ТБС в сгибании), пассивное отведение прямой ноги из положения лежа на боку (подвижность ТБС в отведении в сторону), статическое удержание туловища в положении лежа на животе («лодочка») – для оценки силовой выносливости мышц кора, удержание туловища в положении лежа на спине с ногами, согнутыми под углом 45° – для оценки силовой выносливости мышц живота.

Для оценки субъективных изменений применялось анкетирование по авторской анкете, включающей четыре блока: мышечный дискомфорт после занятий, ощущение скованности в позвоночнике и суставах, уверенность в выполнении движений, мотивация к занятиям. Анкетирование проводилось анонимно, в добровольном порядке, на двух этапах эксперимента.

Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием t -критерия Стьюдента для зависимых и независимых выборок. Уровень значимости различий принимался равным $p \leq 0,05$.

Исследовательский процесс был организован в соответствии с трёхэтапной хронологической структурой. Первый этап – подготовительный (октябрь – ноябрь

2025 года) – включал анализ научно-методической литературы, формирование диагностического инструментария и проведение первичного тестирования. Второй этап – формирующий (декабрь 2025 года – июль 2026 года) – предполагал апробацию разработанных организационно-методических условий. Третий этап – аналитический (август 2026 года) – включал итоговое тестирование, статистическую обработку и интерпретацию результатов.

Под организационно-методическими условиями в данном исследовании понимается целенаправленно создаваемая совокупность факторов, ресурсов и регламентов, которые обеспечивают трансформацию потенциальных возможностей пилатеса в реальный коррекционно-оздоровительный эффект для девушек 18–21 года в студийных условиях. На основе анализа научно-методической литературы и обобщения практического опыта работы специализированных студий выделены четыре взаимосвязанных блока условий, представленных в таблице 1.

Таблица 1. Блоки организационно-методических условий проведения занятий пилатесом для девушек в возрасте 18-21 года в специализированной студии

Блок	Составляющие	Критический параметр
Кадровый	Инструктор студии: владение техникой матового пилатеса (уровень не ниже базового), знание основ возрастной психологии и нейрофизиологии, навык тактильной коррекции	Наличие сертификата о прохождении курса «Психолого-педагогическое сопровождение лиц юношеского возраста» (объём ≥ 72 ч) или документа об обучении по программе «Пилатес для начинающих инструкторов»
Пространственно-временной	Помещение студии: изоляция от внешнего шума, температура 22–24°C, коврики толщиной ≥ 15 мм, регулируемое освещение, зеркала во всю стену, отсутствие отвлекающих объектов	Частота занятий: 3 раза в неделю по 45–50 минут с 48-часовым интервалом восстановления. Группа не более 10 человек
Содержательно-методический	Циклически-волновое планирование, опора на пять биомеханических принципов, учёт зон типичного ограничения подвижности	Обязательное вербальное сопровождение каждого движения; наличие модификаций упражнений (не менее двух вариантов на каждое упражнение)
Контрольно-диагностический	Входной, промежуточный (6 недель) и итоговый (12 недель) срезы. Тесты: наклон вперёд стоя, поперечный шпагат, пассивное отведение бедра, опросник субъективного комфорта	Единая процедура измерений (тот же инструктор, то же время суток, идентичный инвентарь). Результаты не разглашаются в группе

Содержательно-методический блок как центральный требует детализации. Циклически-волновое планирование предполагает четырёхнедельный микроцикл: первая неделя – освоение базовых движений (нейтральное положение позвоночника, диафрагмальное дыхание); вторая – увеличение повторений до 12–15 с удержанием

конечной позы до 8 секунд; третья – включение упражнений на нестабильной опоре (фитбол) или с эластичной лентой; четвёртая – разгрузка (снижение объёма на 30%, приоритет дыхательным техникам и партициальному стретчингу). Такая конфигурация позволяет избежать адаптационного плато и снижает риск перетренированности, что особенно важно при групповых занятиях в студии, где уровень подготовленности участниц может различаться. Трансформация биомеханических принципов в методические правила включает: центрирование (с визуальным и тактильным контролем), дыхание (вдох носом с расширением грудной клетки, выдох ртом с активацией поперечной мышцы живота, соотношение 1:2, ритм задаётся инструктором), плавность (запрет рывков, движение на 4 счёта в каждую сторону, метроном или музыка 60–70 уд/мин). Учёт зон типичного ограничения обеспечивается обязательным включением в каждое занятие упражнений: для грудного отдела («кошка-верблюд», «пила», ротации сидя); для удлинения сгибателей бедра («растяжка в выпаде», «мост с поднятой ногой»); для отведения и наружной ротации бедра («ракушка», «круги ногой лежа на боку»).

Участницы экспериментальной группы занимались по программе, построенной на основе выделенных организационно-методических условий. Занятия проводились 3 раза в неделю по 55 минут. Учебный план программы представлен в таблице 2. Контрольная группа занималась по стандартной студийной программе, включающей базовые упражнения пилатеса без модульного планирования и дополнительных модификаций.

Таблица 2. Учебный план программы для экспериментальной группы

Наименование модуля	Всего часов	Теоретически е занятия	Практические занятия
Вводное занятие (основы пилатеса, принципы)	4	2	2
Техника дыхания и центрирование	6	2	4
Техника базовых положений тела	24	4	20
Техника базовых движений	24	4	20
Комплексы с малым оборудованием	16	2	14
Интегративная растяжка и релаксация	16	2	14
Контрольные занятия	8	–	8
Итого	98	16	82

Первичное тестирование (октябрь – ноябрь 2025 г.) не выявило достоверных межгрупповых различий по всем контрольным упражнениям ($p > 0,05$), что подтвердило корректность распределения участниц по группам. Итоговое тестирование (август 2026 г.) показало существенную положительную динамику в

экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3. Сравнительная динамика показателей гибкости и подвижности суставов у студенток в возрасте 18-21 года ($\bar{X} \pm m$)

Показатели	Этап	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	Динамика ЭГ, %	Динамика КГ, %
		$\bar{x} \pm m$			
Наклон вперёд стоя, см	до	8,4 ± 0,52	8,1 ± 0,48	–	–
	после	11,5 ± 0,44*	9,0 ± 0,51	+36,9	+11,1
Поперечный шпагат, см	до	28,6 ± 1,12	27,9 ± 1,08	–	–
	после	22,1 ± 0,95*	26,2 ± 1,01	–22,7*	–6,1
Пассивное сгибание бедра, см	до	26,4 ± 0,88	25,8 ± 0,92	–	–
	после	20,7 ± 0,76*	24,1 ± 0,85	–21,6*	–6,6
Пассивное отведение бедра, см	до	34,2 ± 1,25	33,5 ± 1,18	–	–
	после	27,3 ± 0,98*	31,8 ± 1,09	–20,2*	–5,1
«Лодочка», с	до	28,4 ± 2,15	27,6 ± 2,08	–	–
	после	41,7 ± 2,42*	32,8 ± 2,21	+46,8	+18,8
Удержание туловища, с	до	34,2 ± 2,31	33,8 ± 2,25	–	–
	после	50,6 ± 2,68*	40,2 ± 2,34	+48,0	+18,9

Примечание: * – достоверность межгрупповых различий на итоговом этапе при $p \leq 0,05$

Наибольший прирост в экспериментальной группе зафиксирован в тесте «Наклон вперёд, стоя» (+36,9%), что свидетельствует об эффективности разработанных условий для развития активной гибкости позвоночника. Подвижность тазобедренных суставов (оцениваемая по уменьшению расстояния до опоры) улучшилась на 20,2–22,7% в ЭГ, тогда как в КГ прирост не превысил 5,1–6,6%. Показатели силовой выносливости мышц кора в ЭГ продемонстрировали прирост 46,8–48,0% по сравнению с 18,8–18,9% в КГ, что подтверждает эффективность включения специализированных упражнений на стабилизацию.

Результаты анкетирования выявили положительную динамику субъективных ощущений у участниц экспериментальной группы: снизился уровень мышечного дискомфорта (с 3,8 до 4,6 балла), уменьшилось ощущение скованности в позвоночнике и суставах (с 2,9 до 4,4 балла), повысилась уверенность в выполнении движений (с 3,1 до 4,7 балла) и мотивация к занятиям (с 3,5 до 4,8 балла). В контрольной группе изменения были менее выражены. Полученные данные согласуются с результатами исследования Шиленко О.В., которые подтверждают, что «Разработанная методика способствовала улучшению психоэмоционального

состояния женщин. На основе их субъективных показателей отмечаются прилив сил, уверенность, энергичность на фоне снижения тревожности и подавленности» [7].

Проведённое исследование подтверждает, что эффективность занятий пилатесом с девушками 18–21 года в студийном формате определяется не просто набором упражнений, а системой организационно-методических условий. Статистически значимые межгрупповые различия по пяти из шести тестовых показателей позволяют утверждать, что полученный эффект обусловлен именно условиями педагогического эксперимента, а не возрастными или спонтанными факторами.

Предложенная совокупность условий опирается на несколько механизмов, специфичных для студийного формата. Во-первых, материализованная опора (зеркала, коврики, амортизаторы) создаёт зримые ориентиры для абстрактных категорий («нейтральный таз», «ось позвоночника»). В студии наличие зеркал во всю стену позволяет участницам самостоятельно контролировать технику, снижая нагрузку на инструктора. Во-вторых, многократное вариативное повторение (за одно занятие девушка проприоцептивно фиксирует целевую «грамматику» движения до 10–15 раз) формирует устойчивый двигательный навык. В-третьих, снижение аффективного барьера: в студии, где многие девушки имеют негативный опыт неудачных попыток заниматься спортом, пилатес с его акцентом на «ощущение, а не результат» разблокирует спонтанную двигательную активность.

Сравнение с существующими аналогами показывает, что в классических программах по пилатесу акцент делается на клиническую эффективность, тогда как предлагаемая модель интегрирует социально-психологический компонент (исключение соревновательности, анонимность тестов, регулярная рефлексия), что критично для студенток 18–21 года.

Заключение. Проведённое исследование позволило обосновать совокупность организационно-методических условий, определяющих эффективность проведения занятий пилатесом с девушками 18–21 года на базе специализированной студии. Установлено, что кадровая составляющая условий предполагает наличие у инструктора не только техники матового пилатеса, но и компетенций в области возрастной психологии и нейрофизиологии, что обеспечивает психологически комфортную среду для девушек юношеского возраста, склонных к тревожности и социальным сравнениям. Пространственно-временной блок условий определяет необходимость изолированного помещения с зеркальным покрытием, регулируемым освещением и ковриками повышенной толщины, а также фиксированный режим

трёхразовых занятий продолжительностью 50–55 минут с 48-часовым интервалом восстановления. Содержательно-методические условия включают циклически-волновое планирование четырёхнедельных микроциклов, трансформацию шести принципов «контрологии» Дж. Пилатеса в алгоритмизированные правила выполнения движений и обязательный учёт зон типичного ограничения подвижности – грудного отдела позвоночника и тазобедренных суставов. Контрольно-диагностический блок предусматривает трёхэтапное тестирование с единой процедурой измерений и анонимным анкетированием, что позволяет отслеживать как объективные показатели гибкости, так и субъективное восприятие занятий без риска искажения результатов из-за тревожности испытуемых.

Экспериментальная проверка обоснованных условий, проведённая на базе международной студии балета и растяжки «LEVITA» в течение 32 недель, подтвердила их эффективность. В экспериментальной группе зафиксирован статистически достоверный прирост показателей активной гибкости позвоночника, достигший 36,9%, что свидетельствует о положительном влиянии модульного построения занятий и целенаправленной работы с грудным отделом. Подвижность тазобедренных суставов в экспериментальной группе улучшилась на 20,2–22,7%, тогда как в контрольной группе аналогичные изменения не превысили 6,6%, что подтверждает значимость включения специализированных упражнений на отведение и наружную ротацию бедра. Силовая выносливость мышц кора, оцениваемая по времени удержания статических поз, возросла в экспериментальной группе на 46,8–48,0%, что более чем вдвое превышает показатели контрольной группы и указывает на эффективность акцента на центрирование и стабилизацию, реализуемых через принципы пилатеса.

Основной научный результат исследования заключается в обосновании алгоритма интеграции принципов классической «контрологии» в формат группового студийного занятия с учётом психофизиологических особенностей студенток юношеского возраста. В отличие от известных подходов, ориентированных преимущественно на клиническую эффективность или универсальные протоколы, предложенная модель вводит обязательный коэффициент безопасности, рассчитываемый как соотношение времени подготовительной и заключительной частей к общему времени занятия (не менее 0,25), а также жесткую привязку временных параметров к возрастным нормам восстановления. Кроме того, модель предусматривает ежемесячный мониторинг с формализованным алгоритмом принятия решений: при отсутствии прогресса у более чем 50% участниц в программу

вводятся дополнительные упражнения, а при стагнации у конкретной девушки на протяжении двух блоков подряд назначаются индивидуальные корректирующие занятия. Такой подход превращает управление качеством из декларативного принципа в работающую, воспроизводимую процедуру, что отличает предлагаемую модель от традиционных программ, где коррекция осуществляется эпизодически и субъективно.

Практическая значимость работы состоит в создании детализированного учебного плана, протокола ежемесячного мониторинга и алгоритма коррекции нагрузок. Предлагаемые организационно-методические условия могут быть непосредственно использованы в деятельности специализированных студий пилатеса и растяжки, а также адаптированы для системы физического воспитания в высших учебных заведениях, работающих с контингентом студенток 18–21 года. Результаты исследования позволяют рекомендовать внедрение модульного планирования занятий, приоритетную проработку грудного отдела позвоночника и тазобедренных суставов, а также обязательное включение рефлексивных практик и анонимного анкетирования для снижения психоэмоционального барьера и повышения устойчивости мотивации. Перспективой дальнейших исследований выступает разработка аналогичных организационно-методических условий для смешанных групп (юноши и девушки) и для контингента с диагностированными нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также изучение возможности применения предложенной модели в дистанционном формате с использованием видеоконтроля техники.

Список литературы

1. Быканова, П. А. Значение занятий физической культурой для заболеваний опорно-двигательного аппарата у студентов / П. А. Быканова, И. А. Савватеева, В. Н. Сорокин, Д. Е. Золотухин // Форум молодых ученых. – 2022. – № 12 (76). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-zanyatij-fizicheskoy-kulturoy-dlya-zabolevaniy-oporno-dvigatel'nogo-apparata-u-studentov> (дата обращения: 21.08.2026).
2. Рожнова, А. А. Влияние физической активности на здоровье студентов: баланс нагрузки и персонализированный подход / А. А. Рожнова, А. А. Маркина, А. А. Рожнов // Дневник науки. – 2025. – № 2. – URL: <https://dnevniknauki.ru> (дата обращения: 18.08.2026).
3. Головин, М. С. Особенности морфофункционального статуса и механизмов вегетативной регуляции у студенток специальных медицинских групп после использования индивидуальных тренировочных маршрутов / М. С. Головин // ЗНиСО. – 2024. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-morfofunktsionalnogo-statusa-i-mehanizmov-vegetativnoy-regulyatsii-u-studentok-spetsialnyh-meditsinskih-grupp-posle> (дата обращения: 17.08.2026).

4. Якимова, Л. А. Обоснование использования оздоровительной системы пилатес для повышения физической подготовленности студентов вуза / Л. А. Якимова, А. Ю. Частоедова, Ю. А. Прокопчук, И. С. Воронин, О. Н. Новосельцев // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2026. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obosnovanie-ispolzovaniya-ozdorovitelnoy-sistemy-pilates-dlya-povysheniya-fizicheskoy-podgotovlennosti-studentov-vuza> (дата обращения: 21.08.2026).
5. Мищенко, Н.Ю. Применение физкультурно-оздоровительной системы «Пилатес» в дополнительном образовании девушек 15-17 лет // Педагогическая наука и практика. – 2021. - № 1(31). – С. 77-98.
6. Ситникова, А. Р. Влияние физической активности на здоровье студентов: эффективность и значение здоровьесберегающих подходов в обучении / А. Р. Ситникова // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14, № 4А. – С. 466–472. – URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2024-4/c17-sitnikova.pdf> (дата обращения: 18.08.2026).
7. Шиленко, О. В. Влияние занятий по системе пилатеса на психоэмоциональное состояние женщин / О. В. Шиленко, Н. Н. Пьянзина, Т. Н. Петрова, В. К. Таланцева // Человек. Спорт. Медицина. – 2022. – № S1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-zanyatiy-po-sisteme-pilatesa-na-psihoemotsionalnoe-sostoyanie-zhenschin> (дата обращения: 31.08.2026).

Список источников

8. Курамшин, Ю. Ф. Теория и методика физической культуры / Ю. Ф. Курамшин. – 4-е изд., испр. – Москва : Советский спорт, 2020. – 464 с.
9. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры : учебник для вузов / Л. П. Матвеев. – 4-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Лань, 2022. – 464 с. – ISBN 978-5-8114-9134-8.
10. Солодков, А. С. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная / А. С. Солодков, Е. Б. Сологуб. – 7-е изд. – Москва : Советский спорт, 2021. – 620 с.
11. Пилатес, Дж. Х. Возвращение к жизни через контрологию / Дж. Х. Пилатес, У. Дж. Миллер ; пер. с англ. Е. Петровой. – Москва : Эксмо, 2021. – 160 с. – ISBN 978-5-04-117682-4.

Дата публикации 31.08.2026

УДК 37.013.2

Васюк В.А., Троценко А.А. Повышение эффективности выполнения поворота со спины на брасс в комплексном плавании у пловцов 14-15 лет

Васюк Вита Анатольевна

старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта
Мурманский арктический университет, РФ, г. Мурманск
vita55588@mail.ru

Троценко Алла Анатольевна

канд. биол. наук, доцент кафедры здоровьесбережения и адаптивной физической культуры, Мурманский арктический университет, РФ, г. Мурманск
trotsenko2007@yandeex.ru

Improving the efficiency of performing a turn when transitioning from backstroke to breaststroke in medley swimming among swimmers aged 14–15

Vasyuk Vita Anatolyevna

Senior Lecturer at the Department of Physical Education and Sports
Murmansk Arctic University, Russia, Murmansk

Trotsenko Alla Anatolyevna

Candidate of Biological Sciences Associate Professor of the Department of Health Saving and Adaptive Physical Culture, Murmansk Arctic University, Russia, Murmansk

Аннотация. В статье кратко представлены результаты педагогического исследования, целью которого являлось теоретическое и экспериментальное обоснование эффективности предложенного комплекса упражнений, направленного на совершенствование выполнения поворота со спины на брасс в комплексном плавании спортсменов 14-15 лет. Статистически подтверждено, что разработанный комплекс физических упражнений целесообразно использовать как средство для улучшения результата на этапе спортивного совершенствования и высшего спортивного мастерства, когда техника стилей плавания освоены в совершенстве и требуются иные средства сокращения времени преодоления дистанции.

Ключевые слова: пловцы 14-15 лет, комплекс упражнений, совершенствование техники поворота.

Abstract. The article briefly presents the results of a pedagogical study whose goal was to provide a theoretical and experimental justification for the effectiveness of the proposed set of exercises aimed at improving the technique of turning from backstroke to breaststroke in medley swimming among athletes aged 14–15. It has been statistically confirmed that the developed set of physical exercises is suitable for use as a means of improving performance at the stage of sports improvement and at the level of elite sports achievements, when the technique of swimming styles has been perfected and other means are required to reduce the time taken to complete the distance.

Keywords: swimmers aged 14-15, set of exercises, improvement of turn technique.

Актуальность. Дистанция пловца ограничена длиной плавательной дорожки, в связи с этим, при преодолении дистанции ему приходится многократно выполнять повороты. Это подразумевает совершенное владение техникой поворота. Поворот со спины на брасс имеет несколько вариантов выполнения и нет однозначного мнения экспертов о том, какой именно поворот является самым оптимальным [1; 2; 3].

Правильно выполненный поворот позволяет продолжить движение без потери скорости, экономно использовать силы, поддерживать скорость прохождения дистанции и оптимальный режим дыхания. Все это особенно важно на дистанциях спортивного плавания в тренировке и на соревнованиях [4; 5; 6].

На выполнение поворотов во всех способах плавания тратится от 2с до 3с на каждый отрезок дистанции, или 10-20 % общего времени. Поэтому совершенствование техники выполнения поворотов - один из наиболее доступных способов улучшения результата. Безупречно выполненный поворот позволяет сократить время преодоления дистанции на 0,2 с на одном отрезке, что может стать существенным преимуществом, например, на спринтерских дистанциях [7; 8].

Цель исследования – экспериментально и теоретически обосновать эффективность предложенного комплекса упражнений, направленного на совершенствование выполнения поворота со спины на брасс в комплексном плавании спортсменов 14-15 лет.

В исследовании принимали участие 16 пловцов 14-15 лет, специализирующихся в комплексном плавании. Все испытуемые на момент начала эксперимента имели спортивный разряд – первый взрослый. В тренировочный процесс участников экспериментальной группы был внедрён разработанный комплекс физических упражнений, направленный на совершенствование переворота со спины на брасс в комплексном плавании.

Исследование проводилось в тренировочный и соревновательный периоды с ноября 2025 года по апрель 2026 года.

Организация эксперимента. Учитывая незначительную имеющуюся выборку пловцов данной возрастной категории и спортивного уровня, учитывая результаты предыдущих состязаний, была поставлена тренерская задача – повысить эффективность поворота со спины на брасс в комплексном плавании без формирования контрольной группы. Предполагаемым инструментом для решения задачи и достижения цели стал комплекс упражнений, разработанный на основе имеющихся валидных методик с учётом возрастных особенностей пловцов. Упражнения внедрялись на протяжении учебно-тренировочного года (всего 19 часов

общего тренировочного времени в неделю) в каждый тренировочный день по 20 минут после разминки при отработке всех этапов комплексного плавания. До эксперимента, в прошлые годы тренировок, группа пловцов данные упражнения не выполняла. Тем интересен был результат исследования по выявлению динамики потраченного времени пловцами на поворот со спины на брасс в комплексном плавании с учётом внедрения нового комплекса упражнений на этапе подготовки к соревнованиям.

Результаты исследования и обсуждение. Перед началом исследования был проведён опрос среди всех испытуемых с целью выявления приоритетной методики у спортсменов при повороте со спины на брасс в комплексном плавании (Рис. 1) [9].

Наиболее распространённым типом поворота среди 16 –ти участников исследования является поворот «Камикадзе» - его используют 7 участников исследования; поворот «Маятник» же используют только трое опрошенных.

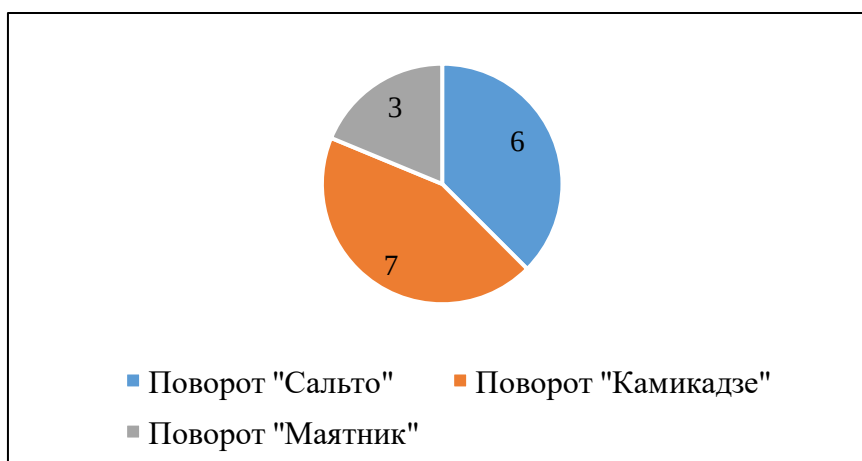


Рисунок 1. Результаты опроса среди всех испытуемых с целью выявления приоритетной методики спортсменов при повороте со спины на брасс в комплексном плавании (чел.)

После опроса был разработан и внедрён в тренировочный процесс экспериментальной группы комплекс упражнений, направленный на совершенствование поворота со спины на брасс в комплексном плавании. Данные упражнений реализовывались на каждой тренировке, предусматривающей подготовку к комплексному заплыву (Табл. 1).

Таблица 1. Разработанный комплекс физических упражнений, направленных на совершенствование поворота со спины на брасс в комплексном плавании.

№ п/п	Упражнение	Дозировка	Методические указания
1.	Отталкивание от борта с последующим скольжением, руки «стрелочка»	5 раз	Задача – преодолеть как можно большее расстояние. Можно проводить в форме соревнования.
2.	Исходное положение – вертикальное положение в воде, правая рука прямая в сторону Выполнить подтягивание колен к груди с последующим их выпрямлением. При этом правая рука приводится к телу, а левая вытягивается в сторону. При выпрямлении ноги должны быть примерно на уровне плеч	По 5 раз в каждую сторону	Выполняется в быстром темпе для поддержания вертикального положения в воде.
3.	Исходное положение - стоя боком к бортику, держась за бортик одной рукой 1- группировка 2 – исходное положение	20 раз	Упражнение выполняется в максимально быстром темпе, без пауз.
4.	Исходное положение - стоя боком к бортику, держась за бортик одной рукой Выполнить группировку с последующим отталкиванием, скольжение боком	5 раз	Задача – преодолеть как можно большее расстояние. Можно проводить в форме соревнования.
5.	Исходное положение - стоя боком к бортику, держась за бортик одной рукой Выполнить группировку с последующим отталкиванием одной ногой, скольжение боком	По 5 раз на каждую ногу	Задача – преодолеть как можно большее расстояние. Можно проводить в форме соревнования.
6.	Разбегаясь по бортику бассейна, прыжок в воду в направлении к поворотному щиту, сгруппировавшись, выполнить поворот, скольжение и 5-8 циклов плавательных движений	7 -10 раз	В целях техники безопасности разбег выполняется в среднем темпе.
7.	При помощи резинового амортизатора, закрепленного с двух сторон разделительной дорожки бассейна и у пояса пловца, отталкивание от бортика бассейна с преодолением сопротивления амортизатора	10 -12 раз	Выполняется в быстром темпе, без пауз.

В обязательном порядке до внедрения комплекса упражнений было проведено входное тестирование для определения времени, потраченного на поворот, что позволило в дальнейшем оценить эффективность разработанного и апробированного комплекса упражнений. В конце сезона все спортсмены показали улучшенные результаты, что позволило трем пловцам претендовать на состязаниях на квалификацию – кандидата в мастера спорта.

Тест 1. Время, потраченное на выполнение поворотного отрезка (7,5 м до и 7,5 м после поворота) (Табл. 2)

Таблица 2. Оценка достоверности различия результатов по тесту «Время, потраченное на выполнение поворотного отрезка (7,5м до и 7,5м после поворота)» до и после эксперимента (Т=критерий Вилкоксона)

Признак	n	X+-S	Уровень значимости	Статистический вывод
До эксперимента	16	5,55 ± 0,11 с	p = 0,04769	p ≤ 0,05
После эксперимента	16	5,17 ± 0,16 с		

Статистический вывод: так как рассчитанное значение уровня значимости равное 0,04769 меньше 0,05, то различие результатов по тесту «Время, потраченное на выполнение поворотного отрезка (7,5м до и 7,5м после поворота)» в экспериментальной группе статистически достоверно.

Тест 2. Время, потраченное на преодоление отрезка 25м на спине плюс 25м брасс (Табл. 3).

Таблица 3. Оценка достоверности различия результатов по тесту «Время, потраченное на преодоление отрезка 25м на спине + 25м брасс» до и после эксперимента в экспериментальной группе.

Признак	n	X+-S	Уровень значимости	Статистический вывод
До эксперимента	16	24,14 ± 0,23 с	p = 0,04458	p ≤ 0,05
После эксперимента	16	23, 65 ± 0,19 с		

Статистический вывод: так как рассчитанное значение уровня значимости равное 0,04458 меньше 0,05, то различие результатов по тесту «Время, потраченное на преодоление отрезка 25м на спине плюс 25м брасс» в экспериментальной группе статистически достоверно.

Тест 3. Преодоление дистанции 200 м комплексным плаванием (Табл. 4).

Таблица 4. Оценка достоверности различия результатов преодоления дистанции 200 м комплексным плаванием до и после эксперимента в экспериментальной группе.

Признак	n	X+-S	Уровень значимости	Статистический вывод
До эксперимента	16	2:22,26 ± 1,89 с	p = 0,0493	p ≤ 0,05
После эксперимента	16	2:20,94 ± 1,93 с		

Статистический вывод: так как рассчитанное значение уровня значимости равное 0, 0493 меньше 0,05, то различие результатов в преодолении дистанции 200 м комплексным плаванием статистически достоверно.

Итоги исследования позволили тренеру расширить представления о возможностях совершенствования техники поворотов в комплексном плавании посредством специально подобранных физических упражнений. Показана

взаимосвязь технической составляющей поворота с итоговым результатом прохождения дистанции. Проведённое исследование дополняет имеющиеся научно-методические материалы по вопросам технической подготовки пловцов и совершенствования отдельных элементов соревновательной деятельности.

В дальнейшем есть необходимость в обосновании возможности применения разработанного комплекса упражнений на других этапах спортивной подготовки пловцов данной возрастной категории.

Выводы:

1. В ходе исследования был разработан комплекс физических упражнений, направленный на совершенствование поворота со спины на брасс в комплексном плавании у пловцов 14 -15 лет, имеющих спортивный разряд по плаванию – первый взрослый.

2. Доказана эффективность разработанного комплекса физических упражнений, направленного на совершенствование поворота со спины на брасс в комплексном плавании у пловцов 14 -15 лет. Подобранный комплекс упражнений позволил достоверно повысить совершенствование техники поворота со спины на брасс в комплексном плавании: средний результат преодоления дистанции 200 м комплексным плаванием в экспериментальной группе до начала эксперимента - 2:22,26 ± 1,89 с, после эксперимента - 2:20,94 ± 1,93с (p<0,05).

3. Разработанный комплекс физических упражнений целесообразно использовать как средство для улучшения результата на этапе спортивного совершенствования, когда техника стилей плавания освоены и требуются иные средства сокращения времени преодоления дистанции в данной возрастной категории пловцов.

Список литературы

1. Архипов, К. А. Особенность поворота в комплексном плавании способом «Кроссовер» у юных пловцов / К. А. Архипов, Ю. С. Герасимова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2024. – № 10(236). – С. 123-127.
2. Волков, В. В. Совершенствование силовой подготовленности пловцов 15-16 лет, специализирующихся в плавании брассом / В. В. Волков // Вызовы XXI века : Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции (с международным участием), Набережные Челны, 14–25 апреля 2025 года. – Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2025. – С. 133-135.
3. Шемереко А.С. Повышение эффективности гребкового движения у пловцов-кролистов 14–15 лет / А.С. Шемереко, А.Д. Коршакова // Международный научно-исследовательский журнал. — 2025. — №8 (158). — URL: <https://research-journal.org/archive/8-158-2025-august/10.60797/IRJ.2025.158.81> (дата обращения: 06.09.2026). — DOI: 10.60797/IRJ.2025.158.81.

4. Вариативность влияния предстартовой разминки на активацию соревновательной работоспособности пловца / И. С. Марьин, Т. В. Голушко, Е. Ю. Колганова, Е. В. Гриднева // Теория и практика физической культуры. – 2025. – № 5. – С. 10-12.
5. Корреляты общей и специальной физической подготовленности пловцов-кролистов 14-15 лет / А. И. Рязанцев, С. А. Воротникова, Е. С. Печерских, А. И. Скрипаль // Физическая культура. Спорт. Здоровье. – 2025. – № 3(6). – С. 32-39.
6. Оптимизация техники выполнения поворотов как средство повышения результатов у юных пловцов / Л. А. Сергеева, А. Л. Волобуев, Л. В. Мочалова, Н. Г. Матвеева // Современные подходы к совершенствованию системы физической культуры и спорта : Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 30–31 октября 2025 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт физической культуры, 2025. – С. 85-89.
7. Крылов, А. И. Методики контроля и коррекции техники выполнения поворотов в спортивном плавании / А. И. Крылов, Е. О. Виноградов. – Санкт-Петербург : Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, 2025. – 209 с.
8. Самойлихина, А. В. Теоретические аспекты факторов, влияющих на результативность пловцов в соревновательной деятельности / А. В. Самойлихина, Е. В. Воробьева // Актуальные проблемы развития физической культуры и спорта в Восточной Сибири : Материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Иркутск, 24–25 апреля 2025 года. – Иркутск: Российский университет спорта «ГЦОЛИФК», 2025. – С. 468-473.
9. Симанова, К. К. Анализ опыта работы спортивной школы по плаванию в городе Мурманске как форма воспитания детей и подростков / К. К. Симанова, А. А. Троценко // Актуальные проблемы и современные тенденции развития физического воспитания молодежи и студенческого спорта : Сборник статей по материалам Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 03–04 мая 2023 года / Под редакцией И.А. Загайнова, О.Г. Купцовой. – Йошкар-Ола: АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», 2023. – С. 88-94.

Дата публикации 30.08.2026

УДК 796

Маганова М.А., Макаренко Е.Н. Влияние анатомических особенностей на выбор техники выполнения приседаний в пауэрлифтинге

Маганова Маргарита Александровна

студентка 3 курса Института Филологии
Петрозаводский государственный университет, РФ, г.Петрозаводск
margarita.maganova@yandex.ru

Макаренко Елена Николаевна

старший преподаватель кафедры физической культуры
Петрозаводский государственный университет, РФ, г.Петрозаводск
telewka.ffk@mail.ru
SPIN-код: 9726-9104

The Influence of Anatomical Characteristics on the Choice of Squat Technique in Powerlifting

Maganova Margarita Aleksandrovna

3rd year student at the Institute of Philology
Petrozavodsk State University, RF, Petrozavodsk

Makarenko Elena Nikolaevna

Senior Lecturer, Department of Physical Education
Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russian Federation

Аннотация. В рамках исследования анализируется влияние антропометрических параметров спортсмена на подбор оптимальной техники выполнения приседаний в пауэрлифтинге. Проведённый анализ научной литературы выявил, что эффективность и безопасность упражнения в значительной степени определяются индивидуальными анатомическими особенностями: пропорциями сегментов тела (соотношением длины бедра и голени, длины торса и нижних конечностей), уровнем подвижности суставов и относительной мышечной силой. Установлено, что единая универсальная техника приседаний отсутствует. Оптимальное положение грифа (высокое или низкое) и ширина стойки должны подбираться индивидуально — с учётом анатомических характеристик атлета. Полученные результаты обладают практической ценностью для тренеров и спортсменов: они позволяют персонализировать тренировочный процесс и минимизировать риск получения травм.

Ключевые слова: пауэрлифтинг, присед, антропометрия, биомеханика, техника выполнения, высокий гриф, низкий гриф, ширина стойки.

Abstract. This study analyzes the influence of an athlete's anthropometric parameters on the selection of optimal squatting technique in powerlifting. An analysis of the scientific literature revealed that the effectiveness and safety of the exercise are largely determined by individual anatomical characteristics: body segment proportions (the ratio of thigh to lower leg length and of torso to lower limb length), joint mobility, and relative

muscle strength. The optimal barbell position (high or low) and stance width should be selected individually, taking into account the athlete's anatomical characteristics. These findings are of practical value to coaches and athletes, as they enable the personalization of the training process and minimize the risk of injury.

Keywords: powerlifting, squat, anthropometry, biomechanics, technique, high bar, low bar, stance width.

Выбор техники выполнения приседаний в пауэрлифтинге обладает высокой актуальностью по ряду причин — как практических, так и научно-методических. Пауэрлифтинг активно развивается в России и мире: увеличивается число соревнований, растёт количество спортсменов и любителей, открываются новые клубы и секции. Приседания со штангой — одно из трёх базовых упражнений в этом виде спорта, напрямую влияющее на итоговый результат атлета. Оптимальное освоение техники приседа критически важно для достижения высоких спортивных показателей. Несмотря на чёткие правила выполнения приседаний на соревнованиях (глубина приседа, фиксация штанги на плечах и т.д.), не существует единой «идеальной» техники, подходящей всем спортсменам. Индивидуальные анатомические особенности неизбежно влияют на биомеханику движения и распределение нагрузки между мышечными группами и суставами.

Изучение влияния анатомических особенностей на технику приседа в пауэрлифтинге имеет существенное теоретическое и прикладное значение. Оно способствует повышению спортивных результатов, сохранению здоровья атлетов и развитию научно обоснованных методик подготовки в силовых видах спорта.

Цель исследования: Выявить закономерности влияния анатомических особенностей спортсменов на выбор оптимальной техники выполнения приседа в пауэрлифтинге для повышения эффективности тренировочного процесса и снижения риска травматизма.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научную литературу о технике приседаний в пауэрлифтинге и влиянии анатомических параметров на биомеханику движения.
2. Выделить ключевые анатомические характеристики, влияющие на выбор техники приседа.
3. Разработать практические рекомендации для тренеров и спортсменов по индивидуальному подбору техники приседаний на основе анатомических данных.

Согласно методическим рекомендациям В. К. Леутко, анатомические особенности спортсмена играют ключевую роль в выборе оптимальной техники приседа: морфологические характеристики формируются в процессе адаптации к

силовым нагрузкам и напрямую определяют эффективность выполнения упражнений. Так, пропорции сегментов тела — в частности, соотношение длины бедра и голени, а также длины торса и нижних конечностей — заметно влияют на биомеханику приседаний. Например, при длинном бедре требуется больший наклон торса, что увеличивает нагрузку на поясничный отдел позвоночника [10].

Строение тазобедренного сустава — глубина вертлужной впадины и угол наклона шейки бедра — задаёт допустимый диапазон движений и влияет на возможность выполнить глубокий присед без потери стабильности. Не менее важна подвижность суставов: ограниченная дорсифлексия голеностопного сустава вынуждает спортсмена компенсировать это наклоном торса или подъёмом пяток, из-за чего нарушается биомеханика движения.

Способность удерживать правильную позу под нагрузкой зависит от относительной мышечной силы — соотношения силы мышц-разгибателей бедра (квадрицепс, ягодичные) и мышц-стабилизаторов (мышцы кора, разгибатели позвоночника). Кроме того, спортсменам с высоким центром тяжести сложнее сохранять равновесие в глубоком приседе из-за особенностей распределения массы тела.

Биомеханический анализ приседаний помогает понять, как распределяется нагрузка на суставы и мышцы в разных фазах упражнения. Сначала спортсмен принимает начальную позицию: правильно берёт гриф, ставит стопы и располагает корпус, стараясь сохранить нейтральное положение позвоночника и активировать мышцы кора. Затем начинается фаза опускания: атлет контролирует скорость движения и удерживает нейтральное положение позвоночника, при этом основная нагрузка приходится на коленные суставы. В нижней точке необходимо достичь нужной глубины — таз должен оказаться ниже колен либо бедро должно быть параллельно полу; именно в этот момент максимальная нагрузка переходит на тазобедренный сустав. Завершается упражнение фазой подъёма, во время которой активируются мышцы-разгибатели: квадрицепсы, ягодичные мышцы и мышцы задней поверхности бедра.

В пауэрлифтинге существуют разные варианты техники приседаний, различающиеся по нескольким параметрам. Положение грифа может быть высоким (на трапеции) — тогда наклон торса меньше, а нагрузка больше приходится на квадрицепсы, либо низким (на середине трапеции или дельтовидных мышцах), что подразумевает больший наклон торса и смещает акцент на ягодичные мышцы и заднюю поверхность бедра. Ширина стойки тоже варьируется: узкая (на ширине

плеч) даёт большую нагрузку на квадрицепсы, но требует хорошей подвижности голеностопа, тогда как широкая стойка («сумо») смещает акцент на ягодичные и приводящие мышцы и уменьшает амплитуду движения. Наконец, глубина приседа может ограничиваться параллелью бедра с полом (это минимальное требование на соревнованиях), либо быть более глубокой (таз ниже колен), но для такого варианта необходима высокая подвижность суставов.

Анатомия напрямую связана с техникой приседаний. К примеру, у начинающих пауэрлифтеров кинематические характеристики движения зависят от длины сегментов нижних конечностей: длина бедра и голени влияет на углы сгибания в суставах. Спортсмены с ограниченной подвижностью голеностопа зачастую выбирают высокое положение грифа и узкую стойку — так им проще сохранять равновесие.

Несоответствие техники анатомическим особенностям повышает риск травм. Повреждения коленных суставов (мениски, связки) возможны из-за чрезмерной нагрузки — например, при неправильной ширине стойки или глубине приседа. Травмы поясничного отдела (грыжи, протрузии) могут возникнуть из-за слишком сильного наклона торса, особенно если у спортсмена длинное бедро. Растяжения связок тазобедренного сустава вероятны при попытках достичь нужной глубины приседа на фоне ограниченной подвижности, а перегрузки мышц задней поверхности бедра случаются при неправильном распределении нагрузки между квадрицепсами и ягодичными мышцами.

Таким образом, чтобы снизить риск травм, крайне важно подбирать технику приседа с учётом индивидуальных анатомических параметров спортсмена.

Анализ научных работ за последние 15 лет позволяет выделить ключевые направления исследований в области техники приседа в пауэрлифтинге. Так, исследования К. Д. Чермита фокусируются на кинематических характеристиках приседа у начинающих спортсменов, что даёт возможность проследить, как базовые биомеханические параметры движения формируются на ранних этапах тренировочного процесса [1].

В работе М. А. Пономаревой автор подчёркивает важность учёта индивидуальных анатомических особенностей при подборе техники [2].

Исследования И. Н. Калининой и А. С. Остапчук дополняют эту картину электромиографическими и биомеханическими характеристиками приседа, позволяя глубже понять, какие мышцы активируются на разных этапах движения и как распределяется нагрузка между суставами [3].

Ю. В. Корягина и С. В. Матук изучают морфологические адаптации спортсменов к силовым нагрузкам, показывая, как систематические тренировки влияют на строение тела и функциональные возможности атлетов. Это помогает понять, какие анатомические изменения происходят в результате занятий пауэрлифтингом и как они могут влиять на технику выполнения упражнений [4].

Вместе с тем, анализ существующих исследований выявляет ряд существенных ограничений:

1. малая выборка участников (часто 10-20 человек), что снижает статистическую достоверность результатов и затрудняет обобщение выводов на более широкие группы спортсменов;

2. отсутствие долгосрочного наблюдения за динамикой травматизма — большинство работ фокусируются на краткосрочных эффектах, не отслеживая, как выбранная техника приседа влияет на здоровье суставов и связок в долгосрочной перспективе;

3. ограниченные методы измерения — не во всех исследованиях применяются современные технологии, такие как 3D-анализ движений или электромиография, что ограничивает глубину и точность получаемых данных.

Сравнительный анализ методических рекомендаций ведущих тренеров и спортивных учёных показывает разнообразие подходов к выбору техники приседа. Как отмечает М. А. Пономарева, комплексный подход позволяет подобрать технику, которая будет одновременно эффективной с точки зрения силовых показателей и безопасной с точки зрения профилактики травм [2].

Несмотря на возможные различия в подходах, можно выделить общие принципы, разделяемые большинством специалистов: техника должна минимизировать нагрузку на суставы, особенно на коленные и тазобедренные, а также на поясничный отдел позвоночника. Выбор положения грифа (высокое или низкое) и ширины стойки (узкая, средняя или широкая) должен зависеть от анатомических параметров спортсмена — длины сегментов тела, подвижности суставов, силы мышц-стабилизаторов. Глубина приседа определяется индивидуальной подвижностью суставов и силой мышц-стабилизаторов. Попытка выполнить глубокий присед при ограниченной гибкости может привести к нарушению техники и повышению риска травм.

На основе анализа литературы выделены наиболее значимые анатомические факторы, приведённые в таблице 1.

Таблица 1. Анатомические факторы, оказывающие влияние на технику выполнения приседаний в пауэрлифтинге

Анатомический фактор	Влияние на технику	Рекомендуемая техника
Длинное бедро	Увеличивает наклон торса	Низкое положение грифа, широкая стойка
Короткое бедро	Позволяет сохранить вертикальное положение торса	Высокое положение грифа, узкая или средняя стойка
Ограниченная подвижность голеностопа	Затрудняет глубокий присед	Высокое положение грифа, возможно использование подставок под пятки
Широкий таз	Требует большего разведения ног	Широкая стойка («сумо»)
Высокий центр тяжести	Ухудшает равновесие	Контроль глубины приседа, укрепление мышц кора

При рассмотрении воздействия анатомических особенностей на технику выполнения приседа важно принимать во внимание гендерные различия, которые оказывают существенное влияние на биомеханику движения. Женская анатомия характеризуется более широким тазом по отношению к длине бедренных костей, что приводит к увеличению угла Q — угла между направлением тяги четырёхглавой мышцы и надколенником. Это способствует повышенному риску вальгусного смещения (схождения коленей внутрь) в нижней фазе приседа, особенно при выполнении упражнения с узкой постановкой ног и в глубокой амплитуде.

Практическое руководство рекомендует женщинам чаще использовать среднюю или широкую постановку ног, контролируя при этом отведение коленей наружу в соответствии с направлением стоп. Кроме того, женщины в среднем обладают большей подвижностью тазобедренных суставов (большим диапазоном сгибания и отведения), однако относительная сила мышц кора и разгибателей спины у них обычно ниже по сравнению с мужчинами аналогичного веса. Это означает, что технически глубокий присед с низким положением грифа доступен многим женщинам, однако требует дополнительного укрепления мышц-стабилизаторов позвоночника для предотвращения гиперлордоза и травм поясничного отдела.

Особого внимания требуют периоды беременности и послеродового восстановления. Такие факторы, как диастаз прямых мышц живота, ослабление мышц тазового дна и изменение положения центра масс, требуют временного перехода к более вертикальной технике выполнения (высокий гриф, фронтальные приседания, приседания с гантелями в руках перед грудью) и исключения глубоких приседаний с тяжёлыми весами.

К сожалению, большинство существующих исследований, включая проанализированные в данной работе, проводились преимущественно на мужских

выборках, что подчёркивает необходимость дальнейших исследований с учётом гендерных особенностей.

Перспективы развития данной области связаны с внедрением современных технологий. 3D-анализ движений и электромиография помогут детально изучить биомеханику приседа и распределение нагрузки, алгоритмы автоматизированной оценки анатомических параметров (с применением компьютерного зрения и машинного обучения) ускорят и повысят точность диагностики индивидуальных особенностей. Долгосрочные наблюдения за динамикой травматизма позволят подтвердить или опровергнуть гипотезы о безопасных и рискованных вариантах техники и сформировать научно обоснованные рекомендации для профилактики травм и повышения эффективности тренировок.

Практические рекомендации по выбору техники приседаний

Не существует универсального «идеального» приседа, который подходит абсолютно всем. Анатомические особенности являются важным фактором при выборе техники приседаний: они определяют комфорт, безопасность и потенциальный максимум, но также нужно учитывать тренировочный опыт спортсмена, индивидуальную моторику, соревновательную специализацию, особенности конкретного спортсмена.

Для подбора индивидуальной техники приседа необходимо определить собственный анатомический профиль. Представленные ниже нормативы являются ориентировочными показателями. Оценка может выполняться самостоятельно или с помощью тренера. В первую очередь измеряют пропорции тела: длину бедра (от большого вертела до колена), длину голени (от колена до лодыжки) и длину туловища (от основания шеи до тазобедренного сустава). Если бедро длиннее голени и относительно длиннее туловища, рекомендуется широкая стойка и низкий гриф; если бедро короче голени — узкая стойка и высокий гриф [2].

Далее оценивают подвижность суставов. Тест мобильности голеностопа выполняют стоя лицом к стене на расстоянии 10 см: если колено не касается стены или пятка отрывается, мобильность ограничена [5].

Тест глубокого приседа без веса позволяет выявить компенсации: округление спины, отрыв пяток или завал коленей внутрь указывают на ограничения в тазобедренных суставах или слабость стабилизаторов. Ограниченное отведение бедра в положении лёжа на боку может свидетельствовать о напряжении приводящих мышц [6].

Затем проверяют силу ключевых мышц. Ягодичный мостик считается достаточным, если удаётся поднять таз до прямой линии с телом. Удержание планки в течение 45–60 секунд без провисания говорит о нормальной стабильности кора. При выполнении 15–20 приседаний без веса отсутствие выраженного жжения в передней поверхности бедра указывает на достаточную силу квадрицепсов [7].

Косвенными признаками анатомических особенностей тазобедренного сустава служат трудности с глубоким приседом без веса, ощущение «стопора» в паху при глубоком сгибании или необходимость разворачивать носки наружу более чем на 35–40 градусов. Также оценивают осанку в профиль: положение таза, поясничный прогиб и наклон корпуса влияют на распределение нагрузки в приседе [8].

На основе полученных данных формируют анатомический профиль. При длинном бедре и коротком торсе показаны низкий гриф и широкая стойка с акцентом на укрепление ягодиц. При коротком бедре и длинном торсе — высокий гриф и узкая стойка с развитием мобильности голеностопа. При ограниченной дорсифлексии независимо от пропорций рекомендуется широкая стойка, возможно, с возвышением под пятками, и растяжка ахиллова сухожилия. При слабости стабилизаторов в любом случае требуется включение корректирующих упражнений, таких как планка или «мёртвый жук», перед работой с весом. Диагностику желательно проводить под наблюдением специалиста, с использованием видеосъёмки, повторяя оценку каждые 3–6 месяцев. При наличии травм или болей необходима предварительная консультация врача [9].

Заключение

Выбор оптимальной техники приседаний в пауэрлифтинге не является универсальным, а детерминирован индивидуальными анатомическими особенностями спортсмена.

В результате проведённого теоретического анализа установлены следующие ключевые закономерности влияния анатомических особенностей на технику приседа в пауэрлифтинге. Первая закономерность: чем больше отношение длины бедра к длине туловища, тем больший наклон корпуса требуется для сохранения равновесия, что делает технику с низким положением грифа и широкой стойкой предпочтительной; спортсмены с коротким бедром и длинным туловищем, напротив, могут использовать высокий гриф и узкую стойку с минимальным наклоном. Вторая закономерность: ограничение тыльного сгибания в голеностопном суставе (менее 10–15 градусов) предполагает компенсаторное расширение стойки, а при сохранении узкой стойки — использование возвышения под пятками; игнорирование этого

фактора может привести к компенсаторному округлению спины и повышению нагрузки на поясничный отдел. Третья закономерность: если глубина приседа объективно ограничена анатомически, то она не может быть полностью преодолена тренировками; попытка форсировать глубокий присед приводит к компенсаторному подворачиванию таза и хронической перегрузке поясницы. Четвёртая закономерность: относительная слабость мышц кора (удержание планки менее 45 секунд) является независимым фактором риска вне зависимости от выбранной техники и требует включения корректирующих упражнений перед работой с субмаксимальными весами.

Список литературы

1. Чермит К. Д. Кинематические характеристики техники приседания студентов высших учебных заведений, начинающих заниматься пауэрлифтингом / К. Д. Чермит, А. Г. Заболотный, Н. Х. Хакунов, В. И. Жуков // Современные вопросы биомедицины. — 2023. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kinematicheskie-harakteristiki-tehniki-prisedaniya-studentov-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-nachinayushih-zanimatsya-pauerliftingom> (дата обращения: 30.04.2026)
2. Пономарева М. А. Анатомические основы и биомеханика упражнений в пауэрлифтинге: предотвращение травм и улучшение техники / М. А. Пономарева // Актуальные исследования. — 2024. — № 15 (197), ч. III. — С. 61–62. — URL: <https://apni.ru/article/9002-anatomicheskie-osnovi-i-biomekhanika-uprazhne> (дата обращения: 29.04.2026).
3. Калинина И. Н., Остапчук А. С. Электромиографические и биомеханические характеристики упражнения «приседание» в фитнесе // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2024. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektromiograficheskie-i-biomechanicheskie-harakteristiki-uprazhneniya-prisedanie-v-fitnese> (дата обращения: 13.05.2026).
4. Корягина Ю. В., Матук С. В. Морфологические особенности спортсменов как результат адаптации к занятиям разными силовыми видами спорта // Омский научный вестник. — 2010. — № 4 (89). — С.140-142 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/morfologicheskie-osobennosti-sportsmenov-kak-rezultat-adaptatsii-k-zanyatiyam-raznymi-silovymi-vidami-sporta> (дата обращения: 30.04.2026).
5. Овчинников, В. И. Оценка объема движения голеностопного сустава у студентов 2–3-х курсов / В. И. Овчинников, В. А. Александрова, А. В. Скотникова // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. — 2022. — № 2 (46). — С. 85–93. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-obema-dvizheniya-golenostopnogo-sustava-u-studentov-2-3-h-kursov> (дата обращения: 13.05.2026).
6. Ревняков Е. Н., Пикалов М. И. Экспериментальное исследование параметров ходьбы и приседаний в зависимости от параметров звеньев нижних конечностей // Colloquium-journal. — 2019. — № 25 (49). — С.60-66 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-issledovanie-parametrov-hodby-i-prisedaniy-v-zavisimosti-ot-parametrov-zveniev-nizhnih-konechnostey> (дата обращения: 13.05.2026).

7. Пьянзин А. И., Кострюков В. В., Кочетов М. А. Силовые и временные параметры приседа с отягощением в пауэрлифтинге // Наука и спорт: современные тенденции. – 2023. – № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/silovye-i-vremennyye-parametry-priseda-s-otyagoscheniem-v-pauerliftinge> (дата обращения: 13.05.2026).
8. Беляев, А. Г. Биомеханический контроль техники выполнения соревновательных упражнений в пауэрлифтинге / А. Г. Беляев // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. – 2024. – № 1 (53). – С.115-124.URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/biomehanicheskiy-kontrol-tehniki-vypolneniya-sorevnovatelnyh-uprazhneniy-v-pauerliftinge> (дата обращения: 13.05.2026).
9. McGill S. M. Core training: Evidence translating to better performance and injury prevention / S. M. McGill // Strength and Conditioning Journal. — 2010. — Vol. 32, № 3. — P. 33–46.

Список источников

10. Леутко, В. К. Пауэрлифтинг: методические рекомендации / В. К. Леутко ; Министерство образования Республики Беларусь, Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, - 2008. – 30 с.

Дата публикации 26.08.2026

УДК 796.011

Макеева А.Р. Развитие профессиональных компетенций в области адаптивной физической культуры через участие в чемпионате "Абилимпикс": анализ результатов и педагогический потенциал

Макеева Анастасия Романовна

ст. преподаватель кафедры физической культуры
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», РФ г. Петрозаводск
makeeva-petrso@yandex.ru

Development of professional competencies in the field of adaptive physical culture through participation in the Abilympics championship: analysis of results and pedagogical potential"

Makeeva Anastasia Romanovna

lecturer of the Department of Physical Culture
Petrozavodsk State University, Russia, Petrozavodsk

Аннотация. Чемпионат «Абилимпикс» рассматривается как площадка для развития профессиональных компетенций будущих специалистов в области адаптивной физической культуры (АФК). Целью пилотного исследования стала оценка динамики самооценки профессиональных компетенций участников чемпионата. В исследовании приняли участие 4 студента в возрасте от 19 до 22 лет. Использовались анкетирование по 8 компетенциям (шкала 1–5), анализ соревновательной документации, интервью и педагогическое наблюдение. Наибольший прирост зафиксирован в умении доступно объяснять технику упражнения (+2,0 балла) и подбирать упражнения под нозологию (+1,75 балла). Наименьший прирост отмечен в креативности (+0,25) и знании техники безопасности (+0,50). Все участники назвали речевые трудности главными в подготовке. У половины участников изменилось отношение к профессии в сторону более глубокого понимания её сложности. Сделаны выводы о высоком педагогическом потенциале чемпионата для развития коммуникативных компетенций инструктора АФК.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, Абилимпикс, профессиональные компетенции, самооценка, педагогическая речь.

Abstract. The Abilympics championship is considered as a platform for the development of professional competencies of future specialists in the field of adaptive physical culture (APC). The aim of the pilot study was to assess the dynamics of self-assessment of professional competencies of the championship participants. The study involved 4 students aged 19 to 22 years. Questionnaires on 8 competencies (scale 1–5), analysis of competition documentation, interviews and pedagogical observation were used. The greatest increase was recorded in the ability to clearly explain exercise techniques (+2.0 points) and to select exercises according to nosology (+1.75 points). The smallest increase was noted in creativity (+0.25) and knowledge of safety precautions (+0.50). All participants identified speech difficulties as the main challenge in preparation. Half of the participants changed their attitude towards the profession towards a deeper understanding of its

complexity. Conclusions are drawn about the high pedagogical potential of the championship for the development of communicative competencies of an APC instructor.

Keywords: adaptive physical culture, Abilympics, professional competencies, self-esteem, pedagogical speech.

Чемпионат «Абилимпикс» в последние годы активно используется как инструмент оценки и развития профессиональных навыков людей с инвалидностью и студентов, обучающихся по направлениям, связанным с работой с лицами с ограниченными возможностями здоровья [1]. Однако в научной литературе недостаточно данных о том, какие именно компетенции будущих инструкторов по адаптивной физической культуре (АФК) развиваются в ходе подготовки и участия в конкурсе.

Исследования показывают, что соревновательный формат с элементами публичности, жёсткого временного регламента и экспертной оценки может влиять на формирование профессионально значимых качеств [2, с.97]. В области АФК к таким качествам относят: умение подбирать упражнения под конкретную нозологию, способность доступно объяснять технику, владение голосом и интонацией, уверенность в себе при проведении занятия [3, с.23]. При этом остаётся неясным, какие из перечисленных навыков развиваются успешнее всего, а какие остаются без изменений.

Гипотеза исследования: участие в чемпионате «Абилимпикс» значительно повышает самооценку профессиональных компетенций в области АФК, при этом наибольший прирост происходит по коммуникативным навыкам (объяснение техники, голос, уверенность), а наименьший — по формализованным знаниям (техника безопасности) и креативности.

Цель работы — оценить динамику самооценки профессиональных компетенций участников чемпионата «Абилимпикс» и выявить, какие аспекты подготовки остаются наиболее трудными, а какие — наиболее развивающими, по мнению самих участников.

В пилотном исследовании приняли участие 4 девушки в возрасте от 19 до 22 лет (средний возраст 20,5 года). Все участницы являлись студентами профильных направлений подготовки и участвовали в региональном этапе чемпионата «Абилимпикс» по компетенции «Инструктор по адаптивной физической культуре» (табл. 1).

Таблица 1. Характеристика группы участников

Параметр	Участник 1	Участник 2	Участник 3	Участник 4
Год участия	2026	2026	2026	2026
Курс на момент участия	3	3	1	1
Специальность	Строительство	Лингвистика	Лечебное дело	Педагогическое
Опыт участия ранее	2025	2025	нет	нет

От всех участников было получено информированное согласие на обработку и публикацию данных. Для оценки педагогического потенциала чемпионата «Абилимпикс» был использован комплекс методов, позволяющих сочетать количественный и качественный подходы.

1. Анализ соревновательной документации — изучение протоколов чемпионата, конкурсных заданий и оценочных ведомостей по компетенции «Инструктор по АФК» за 2025 и 2026 годы. Данный метод позволил объективизировать результативность выступления участников и соотнести содержание заданий с требованиями к профессиональным компетенциям.

2. Анкетирование — участникам исследования было предложено оценить уровень владения рядом профессионально значимых умений по шкале от 1 до 5 баллов в двух временных точках: «до начала подготовки к чемпионату» и «после выступления». Оцениваемые параметры были сгруппированы в три блока:

2.1. Методическая компетенция (подбор упражнений под нозологию, составление плана-конспекта, знание техники безопасности);

2.2. Коммуникативная компетенция (умение объяснять технику, владение голосом и интонацией) [5, с.98];

2.3. Личностно-профессиональная компетенция (уверенность при публичном проведении занятия, креативность, понимание роли педагога).

Стоит отметить, что участниками анкета была заполнена в письменной форме и на выполнение было дано до 20 минут.

3. Интервью — с участниками были проведены индивидуальные беседы, направленные на выявление субъективно переживаемых трудностей подготовки, осознаваемых профессиональных приращений и изменений в отношении к педагогической деятельности.

4. Педагогическое наблюдение — осуществлялось автором исследования на всех этапах подготовки и участия студентов в чемпионате. В протокол наблюдения

фиксируются проявления самостоятельности, инициативности, эмоциональной устойчивости и творческого подхода при выполнении конкурсных заданий.

Анализ результатов участия студентов в чемпионате «Абилимпикс» проводился по двум направлениям: объективные показатели соревновательной успешности и субъективная оценка динамики профессиональных компетенций, полученная методом ретроспективного анкетирования.

Таблица 2. Сравнительные данные самооценки участников в период до и после участия

Компетенция	Средний балл «до»	Средний балл «после»	Прирост
Умение подбирать упражнения под нозологию	2,5	4,25	+1,75
Умение составить план-конспект занятия по АФК	3,0	4,25	+1,25
Знание техники безопасности с лицами с ОВЗ	3,75	4,25	+0,5
Умение доступно объяснить технику упражнения	2,5	4,5	+2,0
Владение голосом, интонацией, темпом речи	3,0	4,25	+1,25
Уверенность в себе при публичном проведении занятия	2,5	3,75	+1,25
Креативный подход при разработке занятия	3,5	3,75	+0,25
Понимание роли педагога/инструктора по АФК	4,0	4,75	+0,75

Максимальный прирост зафиксирован по двум пунктам: «умение доступно объяснить технику упражнения» (+2,0) и «подбор упражнений под нозологию» (+1,75). Минимальный прирост — по «креативному подходу» (+0,25) и «знанию техники безопасности» (+0,50).

Все 4 участника (100%) в открытых вопросах назвали речевую сторону самой трудной. Двое (50%) отметили сложности с тайм-менеджментом. После участия 3 участника (75%) указали, что лучше всего научились объяснять задания. У двоих (50%) изменилось отношение к профессии в сторону более глубокого понимания её сложности [4, с.141]. Отрицательного влияния не выявлено.

Исследование показало, что участие в чемпионате «Абилимпикс» сильнее всего улучшает коммуникативные навыки будущего инструктора АФК [5, с.98]. Прирост в умении доступно объяснять упражнения составил +2,0 балла, а в подборе упражнений под конкретную нозологию — +1,75. При этом все опрошенные назвали речевую сторону самой сложной частью подготовки («громко говорить», «чётко излагать команды»). Это означает, что в обычной учебной практике речевым навыкам

уделяется недостаточно внимания. Чемпионат их целенаправленно развивает, так как требует одновременно объяснять, командовать и удерживать внимание участника с ОВЗ [3, с.24].

Два навыка показали минимальный прирост: знание техники безопасности (+0,5) и креативный подход (+0,25). Причины, скорее всего, разные. Знание техники безопасности — это формальные правила, которые либо знаешь, либо нет. Скорее всего, участники уже владели ими до конкурса, поэтому сильного скачка не произошло. Креативность же ограничена самим форматом чемпионата [2, с.99].

У половины участников отношение к профессии изменилось в лучшую сторону. Они стали глубже понимать реальную сложность работы: «как трудно бывает доходчиво объяснить», «удерживать внимание студента» [6, с.141]. Никто не указал на негативное влияние.

Данные получены на маленькой выборке (всего 4 человека). Контрольная группа не была использована, так как упор был построен на самооценку, а не на объективные замеры. Данные собраны сразу после конкурса, и нет на данный момент информации о сохранении навыков через полгода. Учитывая небольшое количество участников, можно выделить следующие выводы:

1. Участие в чемпионате «Абилимпикс» объективно повышает самооценку профессиональных компетенций в области АФК (средний прирост +1,0 балла из 5).
2. Сильнее всего конкурс развивает коммуникативные навыки: умение объяснять упражнения (+2,0) и подбирать упражнения под конкретную нозологию (+1,75).
3. Слабый прирост по компетенциям «креативность» (+0,25) и «безопасность» (+0,50) объясняется: для безопасности — хорошим исходным уровнем знаний; для креативности — жёстким форматом конкурса, не оставляющим свободы для творчества.
4. У половины участников изменилось отношение к профессии в сторону более глубокого понимания её сложности. Отрицательного влияния не выявлено.

Список литературы

1. Киелевйянен, Л. М. Социально-педагогический потенциал компетенции «Адаптивная физическая культура» чемпионата Абилимпикс / Л. М. Киелевйянен // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2026. – № 4 (194). – С. 140–145. – DOI: 10.5930/1994-4683-2026-4-140-145.
2. Козлова, Е. Г. Педагогическая речь в адаптивной физической культуре: проблемы и перспективы / Е. Г. Козлова, Д. В. Морозов // Адаптивная физическая культура. – 2023. – № 4 (80). – С. 22–27.
3. Новикова, О. А. Психологический компонент в системе подготовки обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья к участию в

чемпионате профессионального мастерства – «Абилимпикс» / О. А. Новикова // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества : сборник материалов II Международной научно-практической конференции. – Чебоксары : Среда, 2024. – С. 140–142.

4. Романовский, С. А. Конкурсы профессионального мастерства как форма проектной деятельности / С. А. Романовский // Инновационное развитие профессионального образования. – 2023. – № 3 (39). – С. 96–101. – ISSN 2304-2818.

Список источников

5. В Хакасии 9 апреля стартует региональный чемпионат «Абилимпикс» [Электронный ресурс] // Училище (техникум) олимпийского резерва. – 2026. – URL: <https://олимп19.рф/> (дата обращения: 20.04.2026).
6. Макеева, Д. «Абилимпикс» меняет отношение к возможностям людей с инвалидностью [Электронный ресурс] / Д. Макеева // Институт развития профессионального образования. – 2025. – 30 дек. – URL: <https://firpo.ru/press/news/2025/12/30/dina-makeeva-abilimpix-menyaet-otnoshenie-k-vozmozhnostyam-lyudey-s-invalidnostyu.html> (дата обращения: 20.04.2026).

Дата публикации 30.08.2026

УДК 796.011.3

Тоноян Х. А., Лахтин А.Ю., Морева В. А. Комбинированные и комплексные упражнения на практических занятиях по физической культуре для студентов вузов

Тоноян Хорен Аветисович

д.п.н., профессор кафедры физического воспитания и допризывной подготовки
Московский государственный университет технологий и управления имени
К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)
professor-tonoyan@mail.ru

Лахтин Артём Юрьевич

доцент, заведующей кафедры физического воспитания и допризывной подготовки,
Московского государственного университета технологий и управления
имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)
skbpgu@mail.ru

Морева Варвара Александровна

Студент, Московский государственный университет технологий и управления
имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)
vamarar@inbox.ru

Combined and complex exercises in practical physical education classes for university students

Tonoyan Khoren Avetisovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Physical Education and
Pre-Conscription Training K.G. Razumovsky Moscow State University
of Technologies and Management (First Cossack University)

Lakhtin Artyom Yuryevich

Associate Professor, Head of the Department of Physical Education and Pre-Conscription
Training, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management
(First Cossack University)

Moreva Varvara Aleksandrovna

Student, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management
(First Cossack University)

Аннотация. Данная работа представляет результаты экспериментального исследования эффективности внедрения инновационной методики практических занятий по физической культуре для студентов высших учебных заведений. Основной целью является повышение уровня физической подготовленности за счет использования комплексов комбинированных и комплексных упражнений, способствующих развитию нескольких физических качеств одновременно. В ходе исследования была разработана и апробирована новая программа тренировок, основанная на систематическом применении современных видов движений, таких как

круговые и интервальные тренировки. Полученные данные продемонстрировали статистически значимый рост показателей силы, гибкости, выносливости, скоростных качеств у студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Кроме того, улучшения наблюдались в субъективных аспектах мотивации и привлекательности занятий, что подтверждает положительное воздействие предложенной методики на отношение обучающихся к физической активности. Исследование обосновывает необходимость дальнейшего внедрения комплексных упражнений в учебный процесс для повышения эффективности физического воспитания и повышения уровня мотивации среди молодежи, что является актуальным научным вкладом в область педагогики физической культуры.

Ключевые слова: комплексные упражнения, физическая подготовка, экспериментальная методика, мотивация студентов, тренировки в вузе, развитие силовых качеств, интервальные тренировки, педагогическое тестирование.

Abstract. This article presents the results of an experimental study of the effectiveness of the introduction of innovative methods of practical physical education classes for students of higher educational institutions. The main goal is to increase the level of physical fitness through the use of combined and complex exercises that promote the development of several physical qualities at the same time. During the research, a new training program was developed and tested, based on the systematic application of modern types of movements, such as circular and interval training. The data obtained demonstrated a statistically significant increase in strength, flexibility, endurance, and speed qualities among the students of the experimental group compared with the control group. In addition, improvements were observed in the subjective aspects of motivation and attractiveness of classes, which confirms the positive impact of the proposed methodology on the attitude of students to physical activity. The study substantiates the need for further implementation of complex exercises in the educational process to improve the effectiveness of physical education and increase the level of motivation among young people, which is an important scientific contribution to the field of physical education pedagogy.

Keywords: complex exercises, physical training, experimental methodology, student motivation, university training, strength training, interval training, pedagogical testing

Введение

Проблема сохранения и укрепления здоровья студентов является одной из наиболее значимых задач современной системы высшего образования.

Современный этап характеризуется стремительной цифровизацией всех сфер жизни, что неизбежно ведет к снижению уровня двигательной активности населения, особенно среди молодежи. Студенты высших учебных заведений, проводящие значительную часть дня в статичном сидячем положении за учебными столами и компьютерами, составляют одну из главных групп риска по развитию гиподинамии и связанных с ней заболеваний. В этих условиях роль дисциплины «Физическая культура» в образовательном процессе высшего учебного заведения многократно возрастает. Она становится не просто учебным предметом, а важнейшим инструментом сохранения и укрепления здоровья, повышения работоспособности,

формирования здорового образа жизни, улучшения самооценки у будущих специалистов.

Все чаще преподаватели на практике начинают сталкиваться со снижением интереса и мотивации студентов к посещению практических занятий. Однообразие используемых средств и методов, ориентация на сдачу нормативных показателей без учета индивидуальных интересов и потребностей, обучающихся приводят к формальному отношению к занятиям и, как следствие, к низкой их эффективности.

В этом контексте поиск и внедрение новых подходов к организации учебного процесса становится первостепенной задачей. Одним из перспективных направлений является использование комбинированных и комплексных упражнений. Комплексные упражнения (например, приседания, становая тяга, берпи) вовлекают в работу одновременно несколько мышечных групп и суставов, способствуя развитию функциональной силы и межмышечной координации. Комбинированные упражнения представляют собой связку из нескольких различных по своей структуре движений, выполняемых последовательно без паузы (например, выпад с последующим жимом гантелей вверх), что позволяет экономить время и одновременно воздействовать на разные физические качества, такие как сила, выносливость и координация [1].

Как отмечается в ряде исследований, физические упражнения являются комплексным педагогическим средством воспитания студентов, влияющим не только на их физическое, но и на личностное развитие. Таким образом, исследование эффективности методики, основанной на данных видах упражнений, является своевременным и актуальным направлением в теории и методике физического воспитания студентов.

Физическое воспитание в системе высшего образования призвано решать широкий спектр задач: от укрепления здоровья и повышения уровня физической подготовленности до формирования личностных качеств, таких как волевая стойкость, дисциплинированность и умение работать в команде. Согласно исследованиям профессора Тонояна Х.А. и других специалистов в области физической культуры и спорта, правильно организованный процесс физического воспитания напрямую влияет на академическую успеваемость студентов, их психоэмоциональное состояние и адаптационные возможности [2,3].

Основной формой организации этого процесса являются практические занятия. Их содержание и методика проведения определяют конечный результат. В последние годы в педагогической практике активно обсуждаются пути модернизации

учебных программ по физической культуре. Одним из перспективных направлений является интеграция в занятия элементов функционального тренинга, кроссфита и других современных фитнес-систем, ядром которых являются именно комплексные и комбинированные упражнения [4].

Под комплексными упражнениями понимаются многосуставные движения, которые имитируют естественные двигательные паттерны человека и задействуют крупные мышечные массивы (например, различные виды приседаний, тяг, толчков). Их преимущество заключается в гармоничном развитии всего тела, укреплении мышечного корсета и повышении энергозатрат тренировки.

Комбинированными упражнениями называют целенаправленное объединение двух и более локальных или региональных упражнений в единую двигательную связку, выполняемую без отдыха. Это позволяет за одну единицу времени проработать большее количество мышечных групп и одновременно развивать несколько физических качеств.

Мы предполагаем, что целенаправленное и методически грамотное применение специально разработанного комплекса комбинированных и комплексных упражнений на практических занятиях по физической культуре позволит добиться более выраженного прироста показателей физической подготовленности у студентов 1-2 курсов по сравнению с использованием традиционной программы.

Для подтверждения тезиса, который был обозначен выше, было проведено исследование на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный университет технологий и управления имени К. Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (ФГБОУ ВО «МГУТУ им. К. Г. Разумовского (ПКУ)»).

Целью исследования являлось экспериментальное обоснование эффективности специально разработанного комплекса комбинированных и комплексных упражнений, не требующих сложного специального оборудования, в повышении функциональной активности и физической подготовленности студентов 1–2 курсов экономического факультета МГУТУ имени К. Г. Разумовского (ПКУ).

В качестве задач, выполнение которых позволит достичь цели эксперимента, было выбрано следующее:

- Проанализировать научно-методическую литературу по проблеме использования современных средств и методов на занятиях по физической культуре в вузе.

- Разработать и внедрить в учебный процесс экспериментальную методику, основанную на комплексе комбинированных и комплексных упражнений, для студентов 1-2 курсов экономического факультета ФГБОУ ВО «МГУТУ им. К. Г. Разумовского (ПКУ)».

- Оценить эффективность разработанной методики путем сравнительного анализа динамики показателей физической подготовленности и результатов опроса студентов контрольной и экспериментальной групп.

Для решения поставленных задач был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования:

- Теоретический анализ и обобщение данных научно-методической литературы: изучение учебников, научных статей с портала «КиберЛенинка» и других ресурсов по теме исследования.

- Социологические методы: анкетирование для выявления исходного уровня знаний и мотивации студентов, а также опрос по завершении эксперимента для получения обратной связи.

- Педагогический эксперимент: основной метод исследования, направленный на проверку эффективности разработанной методики.

- Педагогическое тестирование: оценка уровня развития основных физических качеств (силы, быстроты, выносливости, гибкости) с помощью контрольных упражнений.

Исследование, как уже было сказано ранее, проводилось на учебной базе ФГБОУ ВО «МГУТУ им. К. Г. Разумовского (ПКУ)». В эксперименте приняли участие 50 студентов 1-го и 2-го курсов факультета экономики и управления, которые по состоянию здоровья были отнесены к основной медицинской группе. Из них были сформированы две группы: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ), по 25 человек в каждой.

На начальном этапе было проведено анкетирование для оценки информированности студентов о теме исследования и их мотивации.

Анкета для студентов

1. Укажите Ваш курс обучения.
2. Укажите Ваш факультет.
3. Укажите Ваше направление подготовки (специальность).
4. Оцените свой уровень физической активности по 5-балльной шкале (где 1 – очень низкий, 5 – очень высокий).

5. Знакомо ли Вам понятие «комплексные упражнения» (например, берпи, приседания со штангой)? (Да/Нет/Слышал(а), но не знаю, что это)
6. Знакомо ли Вам понятие «комбинированные упражнения» (например, выпады с одновременным подъемом гантелей)? (Да/Нет/Слышал(а), но не знаю, что это)
7. Применяете ли Вы подобные упражнения на самостоятельных тренировках? (Да/Нет/Иногда)
8. Как Вы считаете, могут ли такие упражнения быть эффективнее традиционных для развития общей физической подготовки? (Да/Нет/Затрудняюсь ответить)
9. Что для Вас является главным в занятиях по физической культуре в вузе? (Сдача зачета / Укрепление здоровья / Улучшение фигуры / Разнообразие и интересные занятия / Другое)
10. Хотели бы Вы, чтобы в программу занятий были включены новые, более современные и интенсивные методики тренировок? (Да/Нет/Мне все равно)

Таблица 1. Результаты первичного анкетирования студентов (n=50)

Вопрос анкеты	Вариант ответа	Количество ответов, %
5. Знакомо ли Вам понятие «комплексные упражнения»?	Да	18%
	Нет	56%
	Слышал(а), но не знаю, что это	26%
8. Как Вы считаете, могут ли такие упражнения быть эффективнее традиционных?	Да	45%
	Нет	10%
	Затрудняюсь ответить	45%
9. Что для Вас является главным в занятиях по физической культуре?	Укрепление здоровья / Улучшение фигуры	65%
	Сдача зачета	25%
	Разнообразие и интересные занятия	8%
	Другое	2%
10. Хотели бы Вы, чтобы в программу занятий были включены новые, более современные и интенсивные методики?	Да	92%
	Нет	3%
	Мне все равно	5%

Результаты анкетирования показали, что большинство студентов (78%) имеют средний и низкий уровень физической активности, более 80% не знают или имеют смутное представление о комплексных и комбинированных упражнениях, но при этом 92% выразили желание попробовать новые, более разнообразные методики на

занятиях. Это подтвердило актуальность разработки и внедрения программы, разработанной в процессе исследования.

После обработки полученных результатов, было принято решение о проведении педагогического эксперимента с целью их практической проверки.

Занятия в обеих группах проводились один раз в 2 недели по 90 минут.

Контрольная группа (КГ) занималась по традиционной рабочей программе кафедры физического воспитания. Занятия включали общую разминку, упражнения на развитие отдельных физических качеств (например, одно занятие посвящено преимущественно развитию выносливости, другое – силы), спортивные игры (тренировка с мячом (отработка и принятие мяча), настольный теннис).

Экспериментальная группа (ЭГ) занималась по разработанной методике. Структура занятия была следующей:

1. Разминка (10-15 мин): суставная гимнастика, динамическая растяжка, кардиоупражнения низкой интенсивности.
2. Основная часть (50-60 мин): состояла из 2-3 блоков комбинированных и комплексных упражнений, выполняемых в круговом или интервальном режиме.

Пример комплексного упражнения: Берпи. Из положения стоя выполняется присед, упор лежа, отжимание, возвращение в присед и выпрыгивание вверх с хлопком над головой. Упражнение развивает взрывную силу, выносливость, координацию и задействует практически все мышечные группы.

Пример комбинированного упражнения: Тяга гантели в наклоне + разгибание на трицепс. Из положения наклона выполняется тяга гантели к поясу, затем, не меняя положения корпуса, выполняется разгибание руки в локтевом суставе. Упражнение эффективно прорабатывает мышцы спины и трицепс.

Пример комплекса для круговой тренировки:

- Формат проведения: Круговая тренировка.
- Количество упражнений:
- Работа на станции: 45 секунд.
- Отдых/переход: 15 секунд.
- Количество кругов: 3-4.
- Отдых между кругами: 2-3 минуты.

Комплекс упражнений:

- Бёрпи. Акцент: всё тело, выносливость, взрывная сила.
- Отжимания от пола с поочередным касанием плеча. Акцент: грудные мышцы, трицепсы, дельтовидные мышцы, стабилизация кора.

- Выпады со сменой ног в прыжке (без веса). Акцент: мышцы ног, координация, кардионагрузка.
- Динамическая планка (переход с локтей на ладони). Акцент: мышцы кора, плечевой пояс.
- Подтягивания на перекладине. Акцент: широчайшие мышцы спины, бицепсы, трапецевидные мышцы, ромбовидные мышцы.
- Скручивания «Русский твист». Акцент: косые мышцы живота, мышцы кора.

3. Заключительная часть (10-15 мин): упражнения на растяжку, дыхательные упражнения.

Для оценки эффективности методики в начале и в конце эксперимента было проведено тестирование уровня физической подготовленности по следующим контрольным упражнениям:

- Подтягивания на высокой перекладине (юноши) / Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (отжимания)(девушки).
- Челночный бег 4х9 м (с).
- Прыжок в длину с места (см).
- Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье (см).

Основные результаты педагогического эксперимента, отражающие динамику физической подготовленности студентов, представлены в таблице 2.

Таблица 2. Динамика показателей физической подготовленности студентов КГ и ЭГ за период эксперимента

Показатель	Группа	До эксперимента	После эксперимента	Прирост, %
Подтягивания (юноши), кол-во раз	КГ	7,8	8,8	12,8%
	ЭГ	7,7	10	29,8%
Сгибание-разгибание рук в упоре лежа (отжимания) (девушки), кол-во раз	КГ	10,2	11,5	12,7%
	ЭГ	10,5	14,3	36,1%
Челночный бег 4х9 м (с)	КГ	10,6	10,4	1,9%
	ЭГ	10,7	10,1	5,6%
Прыжок в длину с места (см)	КГ	210	214	1,9%
	ЭГ	208	221	6,3%
Наклон вперед (см)	КГ	8,5	9,8	15,3%
	ЭГ	8,2	11,5	40,2%

Анализ данных таблицы 2 показывает, что по окончании педагогического эксперимента положительная динамика наблюдалась в обеих группах. Однако в экспериментальной группе прирост результатов оказался значительно выше по всем без исключения тестовым показателям.

Наиболее выраженные различия зафиксированы в тестах, характеризующих силовую выносливость и силу. Так, в подтягиваниях у юношей из ЭГ результат улучшился на 29,8%, в то время как у юношей из КГ – лишь на 12,8%. Аналогичная картина наблюдается у девушек в отжиманиях (прирост 36,1% в ЭГ против 12,7% в КГ). Это объясняется тем, что предложенная методика включала большое количество многосуставных упражнений с собственным весом и отягощениями, которые комплексно воздействуют на основные мышечные группы.

В тестах на скоростно-силовые качества (челночный бег, прыжок в длину) и гибкость также зафиксировано явное преимущество экспериментальной группы. Прирост в прыжке в длину в ЭГ составил 6,3% против 1,9% в КГ, а в наклоне вперед – 40,2% против 15,3%. Это свидетельствует о комплексном характере воздействия предложенной методики. Комбинированные упражнения требуют высокой координации и быстроты переключения между различными видами мышечной работы, что способствует развитию ловкости и скоростных качеств. Включение в заключительную часть занятия полноценного блока на растяжку также дало свои плоды, что отразилось в показателях гибкости.

Для наглядной демонстрации преимуществ экспериментальной методики представим сравнительные данные по приросту результатов в виде диаграммы.



Рисунок 1. Сравнительный анализ прироста показателей физической подготовленности в КГ и ЭГ (%)

По завершении эксперимента среди студентов экспериментальной группы был проведен небольшой опрос для получения качественной обратной связи. 96% опрошенных (24 человек) отметили, что занятия по новой методике стали значительно интереснее и разнообразнее по сравнению с предыдущим опытом. 88% студентов заявили, что почувствовали реальное улучшение своей физической формы, стали более выносливыми и сильными.

Таблица 3. Результаты опроса студентов ЭГ после эксперимента (n=25)

Вопрос	Ответ "Да" (%)	Ответ "Нет" (%)
Стали ли занятия для Вас интереснее?	96%	4%
Чувствуете ли Вы улучшение своей физической формы?	88%	12%
Хотели бы Вы продолжить занятия в таком формате?	90%	10%

В свободных ответах студенты отмечали, что «занятия стали более динамичными и разнообразными», «упражнения были сложными, но интересными», «почувствовал(а) прилив сил и улучшение самочувствия после занятий», «такой формат гораздо лучше, чем просто бегать или играть в волейбол». Это подтверждает, что предложенная методика положительно влияет не только на объективные показатели физической подготовленности, но и на субъективное восприятие занятий, повышая их привлекательность и мотивационную составляющую.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1) Анализ научно-методической литературы и результаты первичного анкетирования подтвердили актуальность проблемы поиска новых эффективных методик для проведения практических занятий по физической культуре в вузе, а также выявили низкую осведомленность студентов о современных видах упражнений при высоком запросе на обновление учебной программы.

2) Разработанная и внедренная экспериментальная методика, основанная на систематическом применении комбинированных и комплексных упражнений в формате круговой и интервальной тренировки, является эффективным средством повышения уровня физической подготовленности студентов.

3) Результаты педагогического эксперимента убедительно доказали преимущество предложенной методики над традиционной. У студентов экспериментальной группы зафиксирован статистически значимый прирост показателей силы, силовой выносливости, скоростно-силовых качеств и гибкости.

Кроме того, опрос показал высокую оценку новой программы самими студентами, что свидетельствует о решении задачи повышения мотивации и интереса к занятиям.

Следовательно, гипотеза исследования была подтверждена. Полученные результаты могут быть рекомендованы для внедрения в практику работы кафедр физического воспитания высших учебных заведений с целью модернизации учебного процесса и повышения его эффективности.

Список литературы

1. Захарова, Л. В. Функциональный тренинг в системе физического воспитания студентов / Л. В. Захарова, Л. В. Люйк // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2015. – № 1 (119). – С. 73–77. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnyy-trening-v-sisteme-fizicheskogo-vospitaniya-studentov>
2. Тоноян, Х. А. Критерии оценки эффективности спортивно-оздоровительной деятельности вуза на основе здоровьесберегающих технологий / Х. А. Тоноян, В. Ю. Капитонов, А. Б. Егоров, А. А. Щепелев // Власть. – 2019. – Т. 27, № 1. – С. 189–195. – DOI: 10.31171/vlast.v27i1.6251.
3. Тоноян, Х. А. Повышение эффективности взаимодействия преподавателя и студентов на элективных занятиях по физической культуре / Х. А. Тоноян, А. Ю. Лахтин, М. С. Дьякова // Власть. – 2019. – Т. 27, № 5. – С. 117–123. – DOI: 10.31171/vlast.v27i5.6729.
4. Попов, Г. И. Использование средств «кроссфит» в процессе физического воспитания студентов / Г. И. Попов, А. А. Медведева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 5–6 (157–158). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sredstv-krossfit-v-protsesse-fizicheskogo-vospitaniya-studentov>

Список источников

5. Барчуков, И. С. Теория и методика физического воспитания и спорта : учебник / И. С. Барчуков. – Москва : КноРус, 2017. – 366 с.
6. Виленский, М. Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента : учебное пособие / М. Я. Виленский, А. Г. Горшков. – 4-е изд., стер. – Москва : КНОРУС, 2013. – 240 с.
7. Курамшин, Ю. Ф. Теория и методика физической культуры : учебник / под ред. проф. Ю. Ф. Курамшина. – Москва : Советский спорт, 2010. – 464 с.
8. Матвеев, Л. П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты : учебник для вузов физической культуры / Л. П. Матвеев. – 5-е изд. – Москва : Советский спорт, 2010. – 340 с.
9. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – 11-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 480 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дата публикации: 12.08.2026

УДК 378.6:316.3

Григорьев О. В., Краморенко М.И. Роль дисциплины «социология» в формировании социальной ответственности курсантов военных вузов Росгвардии

Григорьев Олег Вячеславович

доктор исторических наук, кандидат юридических наук, доцент, академик Академии Военных наук, Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, заведующий кафедрой философских и социально-экономических дисциплин

Краморенко Мария Ивановна

кандидат экономических наук, Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, профессор кафедры философских и социально-экономических дисциплин

The role of the discipline "Sociology" in the formation of social responsibility of cadets of military universities of the Rosgvardiya

Grigoriev Oleg Vyacheslavovich

Doctor of History, Candidate of Law, Assistant Professor, Academician of the Academy of Military Sciences, Military Order Zhukov Academy Troops of the National Guard of the Russian Federation, Head of the Department of Philosophy and Socio-Economic Disciplines

Kramorenko Maria Ivanovna

PhD in Economics Military Order Zhukov Academy of National Guard of the Russian Federation, Professor of the Department of Philosophy and Social and Economic Disciplines

Аннотация. В статье рассматривается роль учебной дисциплины «Социология» в процессе формирования социальной ответственности курсантов военных вузов Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации. На основе анализа современных подходов к определению сущности социальной ответственности как интегративного профессионально значимого качества личности офицера обосновывается воспитательный потенциал социологических знаний. Раскрываются механизмы влияния содержания дисциплины на когнитивный, мотивационный, волевой и деятельностный компоненты социальной ответственности. Представлены педагогические условия повышения эффективности формирования данного качества средствами социологии. Приведены результаты эмпирического исследования, проведенного в военных институтах войск национальной гвардии. Сформулированы практические рекомендации по совершенствованию преподавания дисциплины «Социология» в контексте решения задач воспитания социально ответственного офицера-гвардейца.

Ключевые слова: социальная ответственность, курсанты, военные вузы Росгвардии, дисциплина «Социология», формирование личности офицера, социально-

гуманитарная подготовка, войска национальной гвардии, профессиональное воспитание.

Abstract. The article examines the role of the academic discipline «Sociology» in the process of forming social responsibility of cadets of military universities of the Federal Service of the National Guard Troops of the Russian Federation. Based on the analysis of modern approaches to defining the essence of social responsibility as an integrative professionally significant quality of an officer's personality, the educational potential of sociological knowledge is substantiated. The mechanisms of influence of the discipline content on the cognitive, motivational, volitional and activity components of social responsibility are revealed. Pedagogical conditions for increasing the effectiveness of the formation of this quality by means of sociology are presented. The results of an empirical study conducted in military institutes of the National Guard troops are given. Practical recommendations for improving the teaching of the discipline «Sociology» in the context of solving the problems of educating a socially responsible officer-guardsman are formulated.

Keywords: social responsibility, cadets, military universities of the Rosgvardiya, discipline «Sociology», formation of an officer's personality, socio-humanitarian training, National Guard troops, professional education.

Введение

Современный этап развития Российского государства характеризуется существенным повышением требований к личностным и профессиональным качествам военнослужащих, в том числе офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации. В условиях усложнения социально-политической обстановки, роста угроз национальной безопасности, необходимости поддержания общественного порядка и обеспечения общественной безопасности особую значимость приобретает формирование у будущих офицеров высокой социальной ответственности.

Социальная ответственность офицера Росгвардии представляет собой интегративное профессионально значимое качество личности, проявляющееся в осознанном принятии и выполнении социальных обязательств, связанных с защитой прав и свобод граждан, обеспечением общественного порядка, охраной важных государственных объектов, борьбой с терроризмом и экстремизмом. Данное качество предполагает способность офицера соотносить свои действия с интересами общества и государства, предвидеть социальные последствия принимаемых решений, действовать в соответствии с нормами права, морали и воинской этики.

Военные вузы Росгвардии как специализированные образовательные организации высшего образования призваны не только давать курсантам глубокие профессиональные знания и формировать необходимые умения и навыки, но и целенаправленно воспитывать личность будущего офицера, обладающего развитым чувством долга, чести, патриотизма и социальной ответственности. В системе социально-гуманитарной подготовки курсантов важное место занимает учебная

дисциплина «Социология», которая обладает значительным потенциалом в решении задач формирования социальной ответственности.

Актуальность исследования роли дисциплины «Социология» в формировании социальной ответственности курсантов военных вузов Росгвардии обусловлена рядом обстоятельств.

Во-первых, существующие исследования проблемы формирования социальной ответственности курсантов военных вузов (работы М.А. Педько, Ш.Ш. Пирогланова, А.Ф. Гулевской, В.П. Максимова, А.М. Котова и др.) недостаточно учитывают специфику профессиональной деятельности офицеров войск национальной гвардии, связанную с выполнением правоохранительных и военно-служебных задач в условиях мирного времени.

Во-вторых, воспитательный потенциал дисциплины «Социология» в военных вузах реализуется далеко не в полной мере, что связано как с ограниченным объёмом учебных часов, так и с недостаточной методической разработанностью вопросов использования социологического знания в воспитательных целях.

В-третьих, в условиях внедрения компетентностного подхода и федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения требуется уточнение места и роли социологии в формировании общекультурных и профессиональных компетенций, связанных с социальной ответственностью.

Цель настоящей статьи – теоретически обосновать и эмпирически подтвердить роль дисциплины «Социология» в формировании социальной ответственности курсантов военных вузов Росгвардии, а также определить педагогические условия повышения эффективности данного процесса.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- раскрыть сущность и структуру социальной ответственности курсантов как будущих офицеров войск национальной гвардии;
- проанализировать содержание и место дисциплины «Социология» в образовательной программе военных вузов Росгвардии;
- выявить механизмы влияния социологических знаний на формирование компонентов социальной ответственности;
- определить педагогические условия и технологии реализации воспитательного потенциала дисциплины;
- на основе эмпирических данных оценить эффективность существующей практики и сформулировать рекомендации по её совершенствованию.

Методологическую основу исследования составили системный, деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы. В работе использовались теоретические методы (анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ, моделирование) и эмпирические методы (анкетирование, тестирование, экспертная оценка, педагогический эксперимент).

Основная часть

Теоретические основы социальной ответственности как качества личности будущего офицера войск национальной гвардии

Категория «социальная ответственность» имеет глубокие философские, социологические, психологические и педагогические корни. В философском аспекте ответственность рассматривается как отношение субъекта к собственным поступкам с точки зрения их соответствия принятым в обществе нормам и ценностям. Ещё Т. Гоббс связывал ответственность с ограничением естественных прав индивида в интересах общества. И. Кант понимал ответственность через категорию совести как внутреннего судьи. В марксистской традиции ответственность трактовалась как осознание исторической необходимости и готовность действовать в соответствии с интересами прогрессивных социальных сил [1. с. 47-49].

В современной отечественной науке социальная ответственность определяется как качество зрелой личности, позволяющее на основе знаний о допущениях и ограничениях в собственном поведении принимать правильные решения, совершать социально одобряемые действия, строить продуктивные отношения с окружающими и успешно выполнять поставленные задачи (Ш.Ш. Пирогланов). Социальная ответственность выражается в способности субъекта оценивать результаты своей деятельности, соотносить их с принятыми социальными нормами.

С социологической точки зрения социальная ответственность представляет собой механизм социального контроля, обеспечивающий соответствие поведения индивида ожиданиям общества. Она формируется в процессе социализации и проявляется в выполнении социальных ролей. Для военнослужащего ключевыми социальными ролями выступают роли защитника Отечества, гражданина, офицера, командира, члена воинского коллектива [2. с. 78].

Психологический анализ социальной ответственности позволяет выделить её структурные компоненты. Большинство исследователей сходятся во мнении, что социальная ответственность включает когнитивный (знание норм, понимание последствий своих действий), мотивационный (внутренняя потребность действовать

ответственно), эмоционально-волевой (способность преодолевать трудности, контролировать поведение) и деятельностный (реальное ответственное поведение) компоненты.

Социальная ответственность офицера войск национальной гвардии имеет ярко выраженную профессиональную специфику. В отличие от офицеров Вооружённых Сил, основной задачей которых является подготовка к отражению внешней агрессии и ведение боевых действий, офицер Росгвардии ежедневно взаимодействует с гражданским населением, выполняет задачи по охране общественного порядка, обеспечению общественной безопасности, охране важных государственных объектов, борьбе с терроризмом и экстремизмом. Это предъявляет особые требования к его социальной ответственности [3. с. 56-60].

Во-первых, офицер Росгвардии несёт ответственность не только перед государством и воинским коллективом, но и непосредственно перед гражданами, чьи права и законные интересы он призван защищать. Любое превышение полномочий, проявление грубости, необоснованное применение силы или, напротив, бездействие при угрозе общественной безопасности наносят существенный ущерб авторитету войск национальной гвардии и государства в целом.

Во-вторых, специфика служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии связана с работой в условиях повышенной неопределённости, необходимостью принимать решения в ситуациях, требующих мгновенной оценки социальной обстановки, прогнозирования реакций различных социальных групп. Социологические знания позволяют офицеру глубже понимать социальные процессы, мотивы поведения различных категорий граждан, механизмы возникновения социальных конфликтов.

В-третьих, офицер Росгвардии является носителем государственной власти и одновременно представителем силового института. Это накладывает на него особую ответственность за соблюдение законности, уважение прав человека, предотвращение любых форм злоупотребления властью. Социальная ответственность в данном контексте тесно связана с правовой культурой и профессиональной этикой.

Таким образом, социальная ответственность курсанта военного вуза Росгвардии может быть определена как интегративное профессионально значимое качество личности, включающее осознанное принятие социальных обязательств, связанных с будущей служебной деятельностью по обеспечению общественной безопасности и охране общественного порядка, готовность нести ответственность за результаты своих действий перед обществом, государством, воинским коллективом и

собственной совестью, а также способность действовать в соответствии с нормами права, морали и воинской этики в сложных социально значимых ситуациях.

На основе анализа существующих подходов и с учётом специфики профессиональной деятельности офицеров Росгвардии нами выделена следующая структура социальной ответственности курсантов:

Когнитивный компонент включает систему знаний о сущности социальной ответственности, социальных нормах и ценностях российского общества, правах и обязанностях гражданина и военнослужащего, социальных последствиях различных вариантов поведения, особенностях социальных процессов и явлений, с которыми сталкивается офицер войск национальной гвардии (социальные конфликты, массовые беспорядки, межнациональные отношения, девиантное поведение и др.).

Мотивационный компонент представлен иерархией мотивов социально ответственного поведения: от внешних (боязнь наказания, стремление к поощрению) до внутренних (чувство долга, патриотизм, профессиональная честь, стремление соответствовать образу идеального офицера-гвардейца). Важнейшим показателем развитости данного компонента является преобладание внутренних мотивов над внешними [4. с. 200-211].

Эмоционально-волевой компонент включает способность контролировать свои эмоции в сложных ситуациях, проявлять настойчивость в выполнении социально значимых задач, преодолевать внутренние и внешние препятствия, сохранять самообладание при возникновении конфликтных ситуаций с гражданами, противостоять негативному влиянию окружения.

Деятельностный компонент проявляется в реальном поведении курсанта: добросовестном выполнении учебных и служебных обязанностей, активном участии в общественной жизни вуза и воинского коллектива, готовности оказывать помощь товарищам, соблюдении норм воинской этики и правил взаимоотношений с гражданами во время практики и стажировок, проявлении инициативы в решении социально значимых задач.

Все компоненты находятся в диалектическом единстве и взаимообусловленности. Формирование социальной ответственности предполагает целенаправленное воздействие на каждый из них с учётом возрастных и индивидуальных особенностей курсантов, этапа обучения и специфики будущей военно-учётной специальности [5. с. 2103-2105].

Специфика профессиональной деятельности офицеров Росгвардии и требования к социальной ответственности

Войска национальной гвардии Российской Федерации созданы в соответствии с Федеральным законом от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» [18] и Указом Президента Российской Федерации от 5 апреля 2016 г. № 157 [19]. Они выполняют широкий спектр задач, связанных с обеспечением государственной и общественной безопасности, охраны прав и свобод человека и гражданина.

Основные задачи войск национальной гвардии включают: участие в охране общественного порядка и обеспечении общественной безопасности; охрану важных государственных объектов, специальных грузов, сооружений на коммуникациях; участие в борьбе с терроризмом и экстремизмом; участие в обеспечении режимов чрезвычайного положения, военного положения, правового режима контртеррористической операции; участие в территориальной обороне Российской Федерации; оказание содействия пограничным органам ФСБ России в охране Государственной границы; охрану особо важных и режимных объектов, объектов, подлежащих обязательной охране войсками национальной гвардии, и др.[18].

Выполнение указанных задач требует от офицера не только высокой профессиональной подготовки в области применения специальных средств, оружия, тактики действий подразделений, но и развитой социальной компетентности, умения взаимодействовать с различными социальными группами населения, понимать социальные причины возникающих проблем, прогнозировать социальные последствия своих действий [6. с. 39-44].

Особую актуальность социальная ответственность приобретает при выполнении задач по охране общественного порядка в ходе массовых мероприятий, при пресечении массовых беспорядков, при проведении специальных операций в условиях плотной городской застройки, при взаимодействии с представителями различных национальностей, конфессий, социальных слоёв. В этих ситуациях ошибка офицера, связанная с недооценкой социальной составляющей обстановки, может привести к эскалации конфликта, человеческим жертвам, подрыву доверия населения к силовым структурам.

Кроме того, офицер Росгвардии часто выступает в роли руководителя, воспитателя, наставника для подчинённых военнослужащих и сотрудников. Его собственная социальная ответственность является важнейшим фактором формирования аналогичного качества у личного состава. Личный пример командира остаётся одним из наиболее действенных средств воспитания.

Таким образом, требования к социальной ответственности офицера Росгвардии существенно выше, чем к большинству других категорий военнослужащих, и включают: глубокое понимание социальных процессов современного российского общества; умение анализировать социальную обстановку и прогнозировать её развитие; способность принимать социально ответственные решения в условиях неопределённости и дефицита времени; готовность нести персональную ответственность за жизнь и здоровье граждан, а также подчинённых; соблюдение законности и уважение прав человека в любых ситуациях; высокий уровень профессиональной этики и культуры общения.

Следует особо подчеркнуть, что социальная ответственность офицера Росгвардии имеет не только индивидуальное, но и коллективное измерение. Офицер отвечает не только за свои личные действия, но и за действия подчинённых, за морально-психологический климат в подразделении, за формирование у личного состава правильных ценностных ориентаций. В этом смысле социальная ответственность командира выступает как важнейший фактор обеспечения служебной дисциплины, законности и правопорядка в войсках [7. с. 170-173].

В условиях современных вызовов – роста социальной напряжённости в отдельных регионах, активизации экстремистских организаций, распространения деструктивного контента в информационно-телекоммуникационных сетях, попыток внешнего вмешательства во внутренние дела Российской Федерации – значение социальной ответственности офицеров войск национальной гвардии многократно возрастает. Офицер должен уметь не только применять силу в рамках закона, но и предотвращать эскалацию конфликтов, работать с общественным мнением, выстраивать конструктивный диалог с представителями гражданского общества.

Анализ нормативных правовых актов, регламентирующих деятельность войск национальной гвардии, а также Кодекса этики и служебного поведения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации (применяемого по аналогии), показывает, что требования к социальной ответственности прямо или косвенно закреплены в ряде положений. В частности, военнослужащий обязан соблюдать права и свободы человека и гражданина, уважать честь и достоинство личности, проявлять корректность и внимательность в обращении с гражданами, не допускать действий, которые могли бы вызвать сомнение в объективности и справедливости принимаемых решений [8. с. 165-174].

Дисциплина «Социология» в системе социально-гуманитарной подготовки курсантов военных вузов Росгвардии

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по специальностям, реализуемым в военных вузах Росгвардии (в частности, 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности», 37.05.02 «Психология служебной деятельности», 56.05.04 «Управление персоналом (Вооружённые Силы Российской Федерации, другие войска, воинские формирования и приравненные к ним органы Российской Федерации)» и др.), дисциплина «Социология» относится к базовой (обязательной) части блока дисциплин (модулей) социально-гуманитарного цикла [20].

Общая трудоёмкость дисциплины, как правило, составляет 23 зачётные единицы (72 академических часа), из которых значительная часть приходится на самостоятельную работу курсантов. Форма промежуточной аттестации – зачёт или зачёт с оценкой. Дисциплина обычно изучается на 1–2 курсах, что создаёт определённые трудности, связанные с недостаточным жизненным и служебным опытом обучающихся, но одновременно позволяет заложить фундамент социологического мышления на ранних этапах профессиональной социализации.

Содержание дисциплины традиционно включает следующие основные разделы: социология как наука, её предмет, методы и функции; общество как социокультурная система; социальная структура и социальная стратификация; социальные институты и социальные организации; личность в системе социальных связей; социализация и социальный контроль; социальные группы и общности; социальные конфликты и способы их разрешения; социология семьи, образования, культуры, религии; социальная динамика и социальные изменения; особенности российского общества на современном этапе [9. с. 63-65].

В военных вузах Росгвардии особое внимание уделяется темам, имеющим прямое отношение к будущей профессиональной деятельности: социология армии и военных организаций; социальные аспекты обеспечения общественной безопасности; социология конфликта и массового поведения; межнациональные и межконфессиональные отношения; девиантное поведение и социальный контроль; общественное мнение и его роль в деятельности силовых структур.

Воспитательный потенциал дисциплины «Социология» в контексте формирования социальной ответственности курсантов определяется рядом её особенностей.

Во-первых, социология формирует системное видение общества, понимание взаимосвязи различных социальных явлений и процессов. Курсант начинает воспринимать себя не как изолированного индивида, а как субъекта, включённого в

сложную систему социальных отношений, чьи действия имеют социальные последствия. Это создаёт основу для осознания социальной ответственности.

Во-вторых, изучение социальных норм, ценностей, механизмов социального контроля способствует интернализации социально одобряемых моделей поведения. Курсант осмысливает, почему те или иные нормы существуют, какую функцию они выполняют, какие последствия влечёт их нарушение. Это переводит внешний контроль во внутренний, что является важнейшим условием формирования подлинной (а не формальной) социальной ответственности.

В-третьих, социология даёт инструментарий для анализа конкретных социальных ситуаций, с которыми будущий офицер будет сталкиваться в служебной деятельности. Умение применять социологические методы (наблюдение, опрос, анализ документов, социометрию) позволяет глубже понимать социальную обстановку, выявлять истинные причины конфликтов, прогнозировать развитие событий.

В-четвёртых, дисциплина способствует формированию толерантности, уважения к различным социальным группам, культурам, мнениям. В условиях полиэтнического и поликонфессионального российского общества это качество является необходимым компонентом социальной ответственности офицера Росгвардии.

В-пятых, социология развивает критическое мышление, способность анализировать социальные мифы, стереотипы, манипулятивные технологии. Это особенно важно в условиях информационного общества, когда офицер должен уметь противостоять попыткам дезинформации, провокациям, деструктивному воздействию на личный состав и население [10. с. 88].

Кроме того, дисциплина «Социология» способствует формированию у курсантов научной картины социального мира, преодолению обыденных, стереотипных представлений о социальных процессах. Многие курсанты приходят в военный вуз с упрощёнными, а иногда и искажёнными представлениями о причинах социальных проблем, о природе конфликтов, о роли силовых структур в обществе. Систематическое изучение социологии позволяет заменить эти представления научными знаниями, что является необходимым условием формирования осознанной, а не поверхностной социальной ответственности.

Важным аспектом воспитательного потенциала дисциплины является её способность формировать у курсантов понимание социальной обусловленности поведения человека. Курсант начинает осознавать, что поведение граждан, с

которыми ему предстоит взаимодействовать, детерминировано не только индивидуальными особенностями, но и социальными факторами – уровнем образования, материальным положением, принадлежностью к определённой социальной группе, влиянием средств массовой информации, социальными стереотипами. Это понимание снижает вероятность упрощённых, «силовых» подходов к решению социальных проблем и способствует выбору более адекватных, социально ответственных стратегий поведения [11. с. 117].

Наконец, социология как учебная дисциплина создаёт условия для рефлексии курсантом собственной социальной позиции, своих ценностей, мотивов, стереотипов. В процессе обсуждения социальных проблем, анализа кейсов, выполнения заданий курсант неизбежно соотносит изучаемый материал со своим жизненным опытом, со своими представлениями о должном. Это способствует самопознанию и самовоспитанию, без которых невозможно подлинное формирование социальной ответственности.

Механизмы влияния социологических знаний на формирование компонентов социальной ответственности

Когнитивный компонент социальной ответственности формируется прежде всего через усвоение системы социологических знаний. В процессе изучения дисциплины курсант получает представление о структуре общества, социальных ролях и статусах, нормах и ценностях, механизмах социализации и социального контроля, причинах социальных конфликтов и способах их разрешения [12. с. 79-82].

Особое значение имеет изучение темы «Социальный контроль и девиантное поведение». Курсант осознаёт, что любое общество нуждается в механизмах поддержания нормативного порядка, и что силовые структуры, в том числе войска национальной гвардии, являются одним из важнейших институтов формального социального контроля. Одновременно он понимает, что эффективность социального контроля зависит не только от силы принуждения, но и от степени легитимности власти, уровня доверия населения, соответствия применяемых мер ожиданиям общества.

Изучение социологии конфликта позволяет курсантам понять природу социальных противоречий, стадии развития конфликта, роль третьей стороны в его разрешении. Эти знания непосредственно применимы при выполнении задач по охране общественного порядка, пресечении массовых беспорядков, разрешении конфликтных ситуаций с гражданами.

Тема «Личность в системе социальных связей» способствует осознанию курсантом собственной социальной роли как будущего офицера, пониманию ожиданий общества по отношению к представителям силовых структур, формированию адекватной профессиональной идентичности.

Мотивационный компонент социальной ответственности формируется через осознание курсантом общественной значимости будущей профессии, понимание того, какой вклад войска национальной гвардии вносят в обеспечение безопасности общества и государства. Социологические знания позволяют увидеть профессию офицера Росгвардии в широком социальном контексте, понять её миссию, место в системе социальных институтов.

Важную роль играют обсуждения на семинарских занятиях реальных ситуаций из практики войск национальной гвардии, анализ социальных последствий различных вариантов действий офицера. Когда курсант видит, как ответственное поведение одного человека может предотвратить эскалацию конфликта, спасти жизни людей, укрепить доверие населения, у него формируется внутренняя мотивация действовать ответственно [13. с. 29-31].

Изучение истории развития войск национальной гвардии (внутренних войск) через социологическую призму – как социального института, выполнявшего важнейшие функции в различные исторические периоды – способствует формированию профессиональной гордости, чувства принадлежности к корпорации, готовности соответствовать высоким стандартам.

Эмоционально-волевой компонент развивается через создание на занятиях ситуаций, требующих проявления ответственности, самоконтроля, принятия решений в условиях неопределённости. Использование кейс методов, ролевых игр, моделирования служебных ситуаций позволяет курсантам «прожить» ситуации, требующие социально ответственного поведения, отрефлексировать свои эмоции и действия.

Деятельностный компонент формируется при переносе полученных знаний в практику учебной и служебной деятельности. Курсанты, освоившие социологические подходы, более осознанно относятся к выполнению обязанностей в наряде, при несении службы, во время практики в подразделениях. Они начинают замечать социальные аспекты служебной деятельности, которые ранее ускользали от их внимания.

Особую роль играет привлечение курсантов к проведению небольших социологических исследований (опросы однокурсников, анализ социально-

психологического климата в подразделениях, изучение общественного мнения по отдельным вопросам). Это не только закрепляет знания и умения, но и формирует ответственную позицию исследователя, понимание ценности достоверных данных, этических норм научной деятельности [14. с. 56-60].

Педагогические условия и технологии реализации воспитательного потенциала дисциплины «Социология»

Для эффективной реализации воспитательного потенциала дисциплины «Социология» в формировании социальной ответственности курсантов необходимо создание комплекса педагогических условий.

Содержание дисциплины должно быть максимально приближено к профессиональной деятельности офицеров Росгвардии. Это предполагает включение в рабочую программу тем и вопросов, непосредственно связанных с обеспечением общественной безопасности, охраной общественного порядка, взаимодействием с населением, профилактикой экстремизма и терроризма, социологией военных организаций.

Необходима интеграция социологического знания с содержанием других дисциплин – философии, политологии, психологии, права, специальной тактики, профессиональной этики. Междисциплинарные связи позволяют курсантам увидеть целостную картину и понять, как социологические знания «работают» в различных аспектах профессиональной деятельности.

Важным условием является использование актуальных эмпирических данных о состоянии российского общества, результатах социологических исследований, проведенных ведущими научными центрами (ВЦИОМ, ФОМ, Институт социологии РАН и др.), а также данных ведомственной статистики Росгвардии (в пределах, не составляющих государственную тайну).

Эффективность формирования социальной ответственности существенно повышается при использовании активных и интерактивных методов обучения: проблемных лекций, семинаров-дискуссий, кейс метода, ролевых и деловых игр, метода проектов, анализа конкретных ситуаций из практики войск национальной гвардии.

Особую ценность представляет кейс метод. Разбор реальных (или максимально приближенных к реальным) ситуаций, в которых офицер Росгвардии должен был принимать социально значимые решения, позволяет курсантам не только применять теоретические знания, но и формировать ценностное отношение к социальной ответственности, отрабатывать навыки принятия решений.

Ролевые игры, моделирующие взаимодействие офицера с различными категориями граждан (участники митингов, представители национальных диаспор, подростки, находящиеся в социально опасном положении, и т.д.), способствуют развитию эмпатии, коммуникативной компетентности, умения находить социально приемлемые способы решения проблем.

Важным технологическим условием является создание на занятиях атмосферы открытого диалога, уважения к мнению каждого курсанта, возможности высказывать и аргументировать свою позицию. Авторитарный стиль проведения занятий, подавление инициативы резко снижают воспитательный эффект.

Необходима координация усилий преподавателя социологии с командирами подразделений, офицерами-воспитателями, психологами, преподавателями других дисциплин. Социальная ответственность формируется не на одной дисциплине, а в целостной воспитательной системе вуза. Преподаватель социологии должен быть включён в эту систему, знать особенности курсантов, учитывать результаты их служебной деятельности.

Целесообразно привлечение к проведению отдельных занятий (или их фрагментов) действующих офицеров Росгвардии, имеющих опыт выполнения задач в сложных социальных условиях, а также представителей научных учреждений, специализирующихся на социологических исследованиях в силовой сфере [15. с. 54-58].

Важным условием является использование возможностей внеаудиторной работы: организация социологических кружков, проведение конкурсов социологических проектов, участие курсантов в научных конференциях, подготовка научных статей. Это позволяет перевести формирование социальной ответственности из режима «обучения» в режим «исследования» и «творчества».

Существенное значение имеет также создание в военном вузе социологически насыщенной образовательной среды. Это предполагает не только качественное преподавание самой дисциплины, но и использование социологического инструментария в других видах деятельности: мониторинге социально-психологического климата в подразделениях, изучении удовлетворённости курсантов различными аспектами образовательной среды, анализе причин нарушений воинской дисциплины, исследовании общественного мнения курсантов по актуальным вопросам. Когда социологический подход становится частью повседневной практики вуза, его воспитательное влияние многократно усиливается [16. с. 72-76].

Нельзя недооценивать и роль личности преподавателя социологии. Преподаватель, обладающий высокой социальной ответственностью, глубокими знаниями специфики деятельности войск национальной гвардии, умеющий выстраивать субъект-субъектные отношения с курсантами, служит для них живым примером социально ответственного профессионала. Напротив, формальное, отстранённое отношение преподавателя к предмету и к обучающимся снижает, а иногда и полностью нивелирует воспитательный потенциал дисциплины.

Важным педагогическим условием является также обеспечение преемственности в формировании социальной ответственности на протяжении всего периода обучения в вузе. Дисциплина «Социология», изучаемая, как правило, на младших курсах, должна «передавать эстафету» другим дисциплинам и видам воспитательной работы. Для этого необходима разработка сквозной программы формирования социальной ответственности, в которой чётко определены задачи каждого этапа обучения, каждой дисциплины, каждого субъекта воспитательного процесса [17. с. 121-124].

Эмпирический анализ эффективности формирования социальной ответственности средствами дисциплины «Социология»

С целью эмпирической проверки теоретических положений в 2024–2025 учебных годах было проведено исследование на базе трёх военных вузов войск национальной гвардии Российской Федерации (Новосибирского, Саратовского военных институтов и Военной академии Санкт-Петербург). В исследовании приняли участие 312 курсантов 1–4 курсов, а также 28 преподавателей социально-гуманитарных дисциплин и 19 офицеров-воспитателей.

Методы исследования включали: анкетирование курсантов (авторская анкета «Социальная ответственность будущего офицера Росгвардии»), тестирование (методика диагностики социальной ответственности М.В. Матюхиной в адаптации для военных вузов), экспертную оценку уровня сформированности социальной ответственности (по четырёхкомпонентной модели), анализ продуктов деятельности курсантов (эссе, рефераты, результаты выполнения кейсов), педагогический эксперимент (на базе одного из институтов).

В экспериментальной группе (n=86) преподавание дисциплины «Социология» осуществлялось с усиленным акцентом на формирование социальной ответственности (использование специальных кейсов, ролевых игр, проектной деятельности, междисциплинарных связей). В контрольной группе (n=82) дисциплина преподавалась по традиционной методике.

Основные результаты

Результаты входной диагностики показали, что уровень сформированности социальной ответственности у курсантов 1–2 курсов находится преимущественно на среднем и ниже среднего уровнях. Когнитивный компонент развит относительно лучше (курсанты в целом правильно определяют сущность социальной ответственности, называют основные социальные нормы), однако мотивационный и особенно деятельностный компоненты требуют существенного развития. Значительная часть курсантов ориентирована на внешние мотивы ответственного поведения (избегание наказания, стремление к поощрению), а не на внутренние (чувство долга, профессиональная честь).

Анализ показал, что курсанты, изучавшие социологию, демонстрируют более высокие показатели по когнитивному компоненту социальной ответственности по сравнению с теми, кто ещё не изучал дисциплину. Однако различия по мотивационному и деятельностному компонентам статистически незначимы, что свидетельствует о недостаточном использовании воспитательного потенциала дисциплины в традиционной практике преподавания.

Результаты педагогического эксперимента подтвердили эффективность специально организованного преподавания. В экспериментальной группе прирост показателей по всем компонентам социальной ответственности оказался существенно выше, чем в контрольной. Наиболее значимые различия зафиксированы по мотивационному и деятельностному компонентам.

Таблица 1. Динамика уровней сформированности социальной ответственности курсантов (в % от числа опрошенных)

Уровень	Эксп. группа (до)	Эксп. группа (после)	Контр. группа (до)	Контр. группа (после)
Высокий	12,8	34,9	13,4	18,3
Средний	48,8	52,3	47,6	51,2
Низкий	38,4	12,8	39,0	30,5

Как видно из таблицы 1, в экспериментальной группе доля курсантов с высоким уровнем социальной ответственности выросла с 12,8 % до 34,9 %, а доля курсантов с низким уровнем сократилась с 38,4 % до 12,8 %.

В контрольной группе изменения носят менее выраженный характер.

Качественный анализ показал, что курсанты экспериментальной группы значительно лучше понимают социальные последствия различных вариантов служебных решений, чаще апеллируют к внутренним мотивам ответственности, демонстрируют более высокий уровень готовности брать на себя ответственность в

сложных ситуациях, проявляют большую толерантность и уважение к различным социальным группам.

Экспертные оценки офицеров-воспитателей и командиров подразделений подтвердили, что курсанты экспериментальной группы более осознанно относятся к выполнению служебных обязанностей, реже допускают нарушения, связанные с безответственным отношением к порученному делу, проявляют большую инициативу в решении социально значимых задач в масштабах подразделения и вуза.

Дополнительный анализ по отдельным компонентам социальной ответственности показал следующие результаты. По когнитивному компоненту прирост в экспериментальной группе составил 28,4 процентных пункта (с 41,9 % курсантов, демонстрирующих высокий уровень, до 70,3 %), в контрольной – 9,7 процентных пункта. По мотивационному компоненту прирост составил 31,2 и 7,4 процентных пункта соответственно. По эмоционально-волевому – 22,1 и 6,1. По деятельностному – 27,6 и 5,8 процентных пункта. Эти данные убедительно свидетельствуют о том, что специально организованное преподавание социологии оказывает наиболее выраженное влияние именно на мотивационный и деятельностный компоненты, которые в традиционной практике формируются наименее эффективно.

Интересные результаты получены при анализе зависимости уровня социальной ответственности от успеваемости по дисциплине «Социология». Обнаружена умеренная положительная корреляция ($r = 0,47$, $p < 0,01$) между оценкой по дисциплине и интегральным показателем социальной ответственности. Это подтверждает, что более глубокое усвоение социологических знаний связано с более высоким уровнем социальной ответственности. Вместе с тем корреляция не является очень высокой, что указывает на наличие других факторов (особенности воспитания в семье, предыдущий жизненный опыт, влияние командиров и товарищей, индивидуальные психологические особенности), также оказывающих существенное влияние на формирование данного качества.

В ходе исследования были выявлены и определённые проблемы. Часть курсантов (около 15 % в экспериментальной группе) даже после специально организованного обучения демонстрировала низкий уровень социальной ответственности. Как правило, это курсанты, имеющие серьёзные пробелы в общем развитии, низкую учебную мотивацию, проблемы в адаптации к условиям военного вуза. Для данной категории обучающихся требуются индивидуальные программы

психолого-педагогического сопровождения, выходящие за рамки возможностей одной учебной дисциплины.

Выводы и рекомендации.

На основе теоретического анализа и результатов эмпирического исследования могут быть сформулированы следующие рекомендации по совершенствованию преподавания дисциплины «Социология» в военных вузах Росгвардии.

1. Актуализация содержания рабочей программы дисциплины. Необходимо усилить профессиональную направленность содержания за счёт включения тем и вопросов, непосредственно связанных со спецификой деятельности войск национальной гвардии: социология общественной безопасности; социальные аспекты охраны общественного порядка; социология конфликта и массового поведения; межнациональные и межконфессиональные отношения в контексте обеспечения общественной безопасности; общественное мнение и имидж силовых структур; социология военной организации и воинского коллектива.

2. Разработка и внедрение банка профессиональных кейсов. Целесообразно создать банк учебных ситуаций (кейсов), основанных на реальных событиях из практики войск национальной гвардии (с соблюдением требований режима секретности), требующих от офицера принятия социально ответственных решений. Кейсы должны охватывать различные аспекты деятельности: охрану общественного порядка, пресечение массовых беспорядков, взаимодействие с гражданами, работу с личным составом, принятие решений в условиях неопределённости.

3. Активизация использования интерактивных методов. Рекомендуются существенно увеличить долю семинарских занятий, проводимых в интерактивном формате (дискуссии, ролевые игры, деловые игры, метод проектов). Лекционные занятия целесообразно проводить в проблемном формате, с постановкой вопросов, требующих социологического анализа.

4. Усиление междисциплинарных связей. Необходимо координировать содержание дисциплины «Социология» с другими социально-гуманитарными и специальными дисциплинами. Возможна разработка междисциплинарных учебных модулей, проектов, комплексных заданий.

5. Привлечение практиков. К проведению отдельных занятий (или их частей) целесообразно привлекать действующих офицеров Росгвардии, имеющих опыт выполнения задач в сложных социальных условиях, а также специалистов в области социологических исследований.

6. Развитие научно-исследовательской работы курсантов. Рекомендуются активно привлекать курсантов к выполнению социологических исследований (в рамках курсовых работ, научных кружков, конкурсов), связанных с актуальными проблемами деятельности войск национальной гвардии и формирования личности офицера.

7. Совершенствование системы диагностики. Необходимо внедрить регулярную диагностику уровня сформированности социальной ответственности курсантов (не реже одного раза в год) с использованием валидных методик, что позволит отслеживать динамику и своевременно корректировать воспитательную работу.

8. Повышение квалификации преподавателей. Преподаватели социологии в военных вузах Росгвардии должны иметь возможность повышать квалификацию не только по педагогике и социологии, но и по вопросам специфики деятельности войск национальной гвардии, что позволит им глубже понимать профессиональный контекст преподавания.

Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

Социальная ответственность курсантов военных вузов Росгвардии представляет собой интегративное профессионально значимое качество личности, включающее когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой и деятельностный компоненты. Специфика данного качества определяется особенностями профессиональной деятельности офицеров войск национальной гвардии, связанной с обеспечением общественной безопасности, охраной общественного порядка и необходимостью постоянного взаимодействия с различными социальными группами населения.

Дисциплина «Социология» обладает значительным воспитательным потенциалом в формировании социальной ответственности курсантов. Этот потенциал реализуется через формирование системного видения общества, интернализацию социальных норм и ценностей, развитие умений социологического анализа ситуаций, формирование толерантности и критического мышления, осознание общественной значимости будущей профессии.

Механизмы влияния социологических знаний на формирование социальной ответственности включают: воздействие на когнитивный компонент через усвоение системы знаний о социальных нормах, ценностях, процессах и явлениях; воздействие на мотивационный компонент через осознание общественной значимости профессии и формирование внутренних мотивов ответственного поведения; воздействие на

эмоционально-волевой и деятельностный компоненты через создание ситуаций, требующих проявления ответственности, и перенос знаний в практику.

Эффективная реализация воспитательного потенциала дисциплины «Социология» требует создания комплекса педагогических условий: актуализации содержания с учётом специфики деятельности Росгвардии; использования активных и интерактивных методов обучения; усиления междисциплинарных связей; координации усилий всех субъектов воспитательного процесса; привлечения практиков; развития научно-исследовательской работы курсантов.

Результаты эмпирического исследования подтвердили, что традиционная практика преподавания социологии в военных вузах Росгвардии обеспечивает формирование преимущественно когнитивного компонента социальной ответственности, в то время как специально организованное преподавание с акцентом на воспитательные задачи позволяет добиться значимого прироста по всем компонентам, особенно мотивационному и деятельностному.

Реализация предложенных рекомендаций по совершенствованию преподавания дисциплины «Социология» будет способствовать повышению качества подготовки офицерских кадров войск национальной гвардии Российской Федерации, формированию у них высокой социальной ответственности как важнейшего профессионально значимого качества, необходимого для успешного выполнения задач по обеспечению государственной и общественной безопасности.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой целостной системы формирования социальной ответственности курсантов военных вузов Росгвардии, включающей не только дисциплину «Социология», но и другие элементы образовательной и воспитательной среды; с созданием специализированных диагностических комплексов; с изучением долгосрочных эффектов сформированной в вузе социальной ответственности в реальной служебной деятельности выпускников.

Особого внимания заслуживает исследование механизмов переноса сформированных в образовательном процессе качеств в условия реальной служебно-боевой деятельности. Известно, что не всегда высокий уровень социальной ответственности, демонстрируемый курсантом в условиях вуза, сохраняется и проявляется в полной мере после выпуска, в сложных условиях службы. Выявление факторов, способствующих и препятствующих такому переносу, представляет собой важную научную и практическую задачу.

Актуальным направлением является также сравнительный анализ эффективности различных моделей формирования социальной ответственности в военных вузах различных силовых ведомств (Минобороны, МВД, ФСИН, Росгвардия) и выявление лучших практик, которые могут быть адаптированы к специфике войск национальной гвардии.

В заключение следует подчеркнуть, что формирование социальной ответственности курсантов – это не узкопедагогическая задача одной дисциплины, а стратегическая задача всей системы подготовки офицерских кадров Росгвардии. Дисциплина «Социология» может и должна играть в решении этой задачи важную, но не единственную роль. Только при условии согласованных усилий всех субъектов образовательного и воспитательного процесса, при наличии целостной системы работы возможно достижение устойчивых положительных результатов.

Список литературы

1. Газеров, Б. Г. Социальная ответственность курсантов Росгвардии / Б. Г. Газеров // Гуманитарные и правовые проблемы современной России : материалы XVI межвузовской студенческой научно-практической конференции, Новосибирск, 2021. – Новосибирск, 2021. – С. 47–49.
2. Малыгин А.Н. Цель и задачи формирования социальной ответственности курсантов в системе военных вузов Росгвардии. / В сборнике: Структурная модернизация науки как основа устойчивого развития общества. Сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. – Уфа, – 2023. – С. 56-60.
3. Рукавишников А. В. Организационно-педагогические условия развития социальной ответственности у военнослужащих войск национальной гвардии : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.1 / Рукавишников Артур Владимирович. – Саратов, 2023. – 208 с.
4. Григорук Д.В. Моделирование социальных связей в структуре военно-политической работы для профессиональной подготовки курсантов военных институтов Росгвардии. // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2025. № 3 (25). – С. 200-211.
5. Панчук И.А. Формирование социальной ответственности у абитуриентов военных вузов войск национальной гвардии Российской Федерации. / В сборнике: Теория и практика современной аграрной науки. Сборник VI национальной (всероссийской) научной конференции с международным участием. – Новосибирск, 2023. – С. 2103-2105.
6. Иващенко М.В., Иващенко А.В. Формирование социальной ответственности психолого-педагогическое обеспечение формирования социальной ответственности у курсантов военных вузов. // Вестник военного образования. – 2024. № 5 (50). – С. 39-44.
7. Виноградов В.В., Котов А.М. Федеральная служба войск национальной гвардии Российской Федерации: вопросы формирования социальной ответственности при принятии управленческих решений у курсантов военных вузов. // Новая наука: проблемы и перспективы. – 2016. № 7-1 (91). – С. 170-173.
8. Иващенко М.В., Иващенко А.В. Система интенсификации процесса формирования социальной ответственности курсантов военных вузов. / В сборнике: Динамика развития системы военного образования. Материалы VI Международной научно-практической конференции. – Омск, 2024. – С. 165-174.
9. Тишин К.Е. Формирование правосознания и социальной ответственности у курсантов военных вузов войск национальной гвардии Российской Федерации. // Аспирант. – 2019. № 8 (50). – С. 63-65.

10. Педько М.А. Историография проблемы формирования социальной ответственности курсантов военных вузов. // Современные проблемы науки и образования. – 2020. № 6. – С. 88.
11. Васильев С. Н. Формирование социальной ответственности у курсантов военного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Васильев Сергей Николаевич. – Кострома, 2006. – 214 с.
12. Холина Л.И., Котов А.М. Цель формирования социальной ответственности курсантов военных вузов внутренних войск МВД России в сборнике: современные проблемы теории и практики права глазами молодых исследователей. материалы X Всероссийской молодежной научно-практической конференции. Научный редактор И.А. Шаралдаева. – 2016. – С. 79-82.
13. Лебедев М.С. Педагогическое сопровождение процесса формирования социальной ответственности курсантов военного вуза. // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. № 25. – С. 29-31.
14. Малыгин А.Н. Цель и задачи формирования социальной ответственности курсантов в системе военных вузов Росгвардии. / В сборнике: Структурная модернизация науки как основа устойчивого развития общества. Сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. – Уфа, 2023. – С. 56-60.
15. Григорьев О.В. Формирование социальной ответственности курсантов военных вузов войск национальной гвардии Российской Федерации в современных геополитических условиях. // Казачество. – 2025. № 82 (1). – С. 54-58.
16. Котов А.М. Библиотека военного вуза как фактор формирования социальной ответственности у курсантов военных вузов внутренних войск МВД России. / В сборнике: Проблемы юриспруденции. Поляков С.А. сборник научных статей и тезисов. Министерство образования и науки РФ; Новосибирский государственный технический университет; под ред. С.А. Полякова. – Новосибирск, 2016. – С. 72-76.
17. Петрожицкая И.А. Особенности формирования социальной ответственности у курсантов военного вуза. / В сборнике: роль инноваций в трансформации и устойчивом развитии современной науки. сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 121-124.

Список источников

18. Федеральный закон от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. – 2016. № 27 (ч. I). – Ст. 4159.
19. Указ Президента Российской Федерации от 5 апреля 2016 г. № 157 «Вопросы Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. – 2016. № 15. – Ст. 2072.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности (уровень специалитета). Утверждён приказом Минобрнауки России от 19.12.2016 № 1614.

Дата публикации 25.08.2026

УДК 378.147

Двоерядкина Н.Н. Педагогический эксперимент при анализе различных способов организации обучения математике иностранных студентов

Двоерядкина Наталья Николаевна

канд. пед. наук, доцент кафедры общей математики и информатики
Амурский государственный университет, РФ, г. Благовещенск
dvoer@inbox.ru

A pedagogical experiment analyzing various methods of organizing mathematics instruction for foreign students

Dvoeryadkina Natalya Nikolaevna

Cand. Sci. (Pedagogical Sciences), Associate professor
Amur State University, Russia, Blagoveshchensk

Аннотация. В статье представлены результаты педагогического эксперимента, направленного на поиск оптимальной методики обучения математике иностранных студентов. Актуальность исследования обусловлена стратегической задачей увеличения числа иностранных обучающихся в российских вузах. Цель работы заключается в выявлении эффективной организационной формы обучения, сочетающую академическую успеваемость и коммуникативную адаптацию. Эксперимент предусматривал разделение студентов на три группы с различными комбинациями совместных (с русскими студентами) и изолированных занятий по теоретической и практической частям курса высшей математики. Статистический анализ с использованием t-критерия Стьюдента и однофакторного дисперсионного анализа показал, что наибольший прирост знаний демонстрируют студенты, изучающие теорию совместно, а практические навыки, отрабатываемые изолированно от русскоговорящих сверстников. Сделан вывод о целесообразности дифференциации форм работы: лекции в смешанных потоках и практика в моноэтнических группах, что позволяет снизить языковой барьер без потери социальной интеграции.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, методика обучения математике, обучение иностранных студентов, теоретический курс математики, статистически значимые результаты, успеваемость

Abstract. The article presents the results of a pedagogical experiment aimed at finding the optimal methodology for teaching mathematics to international students. The relevance of the study is due to the strategic goal of increasing the number of international students in Russian universities. The aim of the work is to identify an effective organizational form of teaching that combines academic performance and communicative adaptation. The experiment involved dividing the students into three groups with various combinations of joint (with Russian students) and isolated classes on the theoretical and practical parts of the higher mathematics course. The Student's t-test and ANOVA showed that the greatest increase in knowledge is observed among students who study theory together and practice practical skills separately from their Russian-speaking groupmates. The conclusion is that it is advisable to differentiate the forms of work: lectures in mixed streams and practice in

mono-ethnic groups, which helps to reduce the language barrier without losing social integration.

Keywords: pedagogical experiment, mathematics teaching methodology, teaching foreign students, theoretical mathematics course, statistically significant results, academic performance

Согласно президентскому указу о национальных целях развития, к 2030 году в России должно обучаться не менее полумиллиона иностранных студентов. Особенно актуальным становится привлечение и успешное обучение иностранных граждан [1]. Привлекательность российского вуза среди иностранных абитуриентов определяется различными факторами, среди которых, в том числе и географическое положение университета [2, с.326]. Основной миграционный поток в вузы Амурской области в настоящее время формируется студентами из Китая.

Обучение иностранных студентов в России, в том числе и из КНР, сложный многоуровневый процесс, включающий не только преодоление языковых и культурных барьеров, но и академическую адаптацию [3, с.146]. Вопросами преодоления трудностей в обучении иностранных граждан и организацией образовательного процесса для них занимается всё педагогическое сообщество университетов [4, с.188; 5].

Целью данного исследования является проверка эффективности методики обучения математике студентов-иностранцев, преимущественно граждан Китая. Выбор такого способа организации обучения математике студентов-иностранцев, при котором происходит и успешная коммуникация иностранных студентов, и повышение академической успеваемости по дисциплине.

Занятия по математике в вузе проводятся в двух формах: лекции и практические занятия. На лекции студенты получают необходимый теоретический материал, задания для самостоятельной работы и установку для выполнения этой самостоятельной работы. На практических занятиях происходит закрепление теоретического материала, отработка навыков решения типовых задач по каждой теме, формирование умений применять полученные навыки для решения прикладных профессиональных задач и консультирование студентов по выполнению их самостоятельной работы.

Для выбора эффективной методики обучения математике иностранных студентов, преимущественно граждан КНР, в ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» было принято решение организовать изучение теоретического материала по математике одной группы студентов-иностранцев совместно с русскими студентами, посещая потоковые лекции, а для другой группы студентов-иностранцев

организовать теоретическое обучение по математике изолированно от русских студентов, проводя для них лекции индивидуально. При организации практических занятий каждая из двух групп студентов-иностранцев была разделена на две части. Первая часть посещала практические занятия по математике совместно с русскими студентами, вторая часть иностранных студентов занималась на практических занятиях по математике изолированно от русских студентов.

В результате для проведения эксперимента по оценке эффективности организации обучения по математике иностранных студентов удалось выделить три группы. Первая группа ($n_1=12$) и теоретический, и практический курс по математике изучали совместно с русскими студентами. Вторая группа ($n_2=15$) теоретический курс по математике изучали совместно, а практический курс изолированно от русских студентов. Третья группа ($n_3=10$) и теоретический, и практический курс по математике изучали отдельно от русских студентов. Выделенные студенты являлись студентами первого курса бакалавриата ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет», возраст студентов 18-20 лет. Изучение математики в данных группах осуществлялось в течение одного года. Группу студентов-иностранцев, в которой теоретический курс по математике осваивается отдельно от русских студентов, а на практических занятиях изучение материала осуществлялось совместно, в рамках данного исследования выделить не удалось. В качестве критерия эффективности обучения студентов математике использовалась академическая успеваемость студентов по дисциплине. Оценка академической успеваемости по математике осуществлялась в форме тестирования.

На первом этапе эксперимента все ребята прошли входной контроль знаний по математике. Задания проверяли знания школьного курса математики и были представлены в разном виде (задания с выбором одного или нескольких вариантов ответа, открытый тип задания, задания рассуждения) [6, с.407]. Для каждой из выделенных групп вычисляется среднее значение результатов тестирования по математике (M) и среднее квадратическое отклонение (σ). Результаты тестирования, представленные в виде $M \pm \sigma$, для группы 1 составляют $36,7 \pm 13,3$, для группы 2 результаты имеют вид $36,3 \pm 12,1$; у студентов группы 3 результаты тестирования $37,1 \pm 10,6$. Средние значения позволяют говорить об однородности выборок на первоначальном этапе эксперимента.

Лекции проводились в формате диалога. Преподаватель старался включать студентов в обсуждение материалов лекции и транслировал основные моменты теоретического курса на презентации. В смешанных потоках, где присутствовали

русские студенты и иностранные студенты, было отмечено, что студенты-иностранцы редко участвовали в диалоге с преподавателем. Студенты-иностранцы торопились скопировать материал презентации, переписывали основные понятия и определения с презентации. Зачастую они не успевали за темпом лектора, их конспекты были не полными. Однако в процессе работы они прислушивались к рассуждениям других студентов, выделяли спорные и сложные моменты материала для дальнейшей работы с ними. В результате чего происходило начальное осмысление материала уже во время лекции

В группах, где теоретические занятия проводились только для студентов-иностранцев, темп лекции снижался, студенты-иностранцы успевали переписывать определения основных понятий с презентации, но не вступали в диалог с преподавателем. Конспекты студентов-иностранцев были полными, но лекция представляла чаще всего монолог преподавателя.

Практические занятия по математике, направленные на закрепление теоретических знаний посредством решения задач, проводятся в постоянном сотрудничестве студентов друг с другом. Студенты сообща выполняют задания в парах или в малых группах, объясняют друг другу этапы решения заданий. Преподаватель выступает в качестве координатора их действий. В его задачи входит грамотно подобрать типовые задания по теме, которые позволяют студенту почувствовать ситуацию успеха при достижении результата. При этом задания не должны быть слишком легкими и очевидными. Преподаватель также формирует состав малых групп при работе со студентами, в процессе одной пары группы могут быть переформированы. Преподаватель координирует взаимодействие студентов в процессе работы. Сложные задания разбираются всеми студентами одновременно, обсуждаются ключевые моменты при решении задач. В смешанных группах, где русские и иностранные студенты работали совместно, студенты-иностранцы чаще всего являлись наблюдателями в малых группах, стеснялись высказывать свою точку зрения при решении задач, играли роль обучающегося при взаимодействии с другими ребятами. При совместном обсуждении решений включались в разговор только по указанию преподавателя. В группах, в которых студенты-иностранцы занимались изучением математики изолированно от русских студентов, им приходилось активно включаться в процесс решения заданий. Уже невозможно «отсидеться в сторонке» при обсуждении решения. Выработывался своеобразный язык жестов и символов для объяснения различных этапов решения преподавателю и одноклассникам. Постепенно исчезало стеснение у студентов, так как языковой

барьер ощущался в меньшей степени. Каждый студент имел возможность общения с преподавателем в процессе совместного обсуждения ключевых этапов решения.

После изучения каждой темы проводился контроль знаний по теме, а в конце семестра перед экзаменом по математике проведено тестирование для анализа и сравнения результатов успеваемости студентов-иностранцев в выделенных группах.

Результаты тестирования студентов-иностранцев после первого этапа обучения математике в рамках данного эксперимента в зимнюю сессию оказались следующими: в первой группе $40,3 \pm 10,1$, во второй группе $55,7 \pm 7,9$, в третьей группе $42,4 \pm 9,1$. Анализ результатов показывает, что средняя успеваемость студентов по математике в рамках данного эксперимента увеличилась по сравнению с входным контролем. Изменения в первой группе статистически значимыми не являются t критерий Стьюдента для зависимых выборок $t=1,95$ ($p \approx 0,19$). Для второй и третьей групп различия результатов успеваемости по математике в зимнюю сессию и результатов входного контроля статистически значимы при уровне значимости $0,05$. Значения статистики Стьюдента для второй группы $t=8,01$ ($p \approx 0,015$) для третьей группы $t=6,12$ ($p \approx 0,02$). Результаты однофакторного дисперсионного анализа показывают, что статистически значимых различий между тремя разными группами студентов-иностранцев не выявлено $F=2,54$ ($p \approx 0,16$). Можно сделать вывод, что средняя успеваемость по математике у студентов-иностранцев во всех группах увеличилась одновременно.

По окончании второго семестра перед началом летней сессии в каждой группе проведено третье тестирование по математике. Результаты первой группы $42,1 \pm 9,8$, второй группы $62,6 \pm 7,4$, третьей группы $44,5 \pm 8,7$. Анализ средних значений каждой группы по отдельности показывают улучшение успеваемости по математике в каждой группе, причем во второй группе это изменение достоверно значимое $36,3 \rightarrow 55,7 \rightarrow 62,6$. В первой и третьей группах различия не являются статистически значимыми при уровне значимости $0,05$. Однофакторный дисперсионный анализ для результатов успеваемости по математике в летнюю сессию позволяет говорить о наличии достоверных различий между тремя разными группами студентов $F=4,99$ ($p \approx 0,045$). Анализ результатов успеваемости по математике в летнюю сессию у студентов-иностранцев, для которых обучение по математике организовано разными методами показывает, что успеваемость по математике студентов увеличивается независимо от способа обучения, однако наибольшие увеличения происходят во второй группе.

Данное исследование показывает, что при обучении математике студентов-иностранцев, преимущественно граждан КНР, следует теоретическое изучение материала проводить совместно с русскими студентами, а отработку практических навыков и умений осуществлять изолированно, только в группе с иностранными студентами. В результате такой работы студенты-иностранцы показывают хорошие результаты при оценке их успеваемости по математике.

Список литературы

1. Козулина А.П. Современные проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №5.– URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2014/5/771.pdf>
2. Осипов В.В., Андрюшкина Е.Ю., Осипова В.А., Чурекова Т.М. Особенности организации образовательного процесса для иностранных студентов // Педагогический журнал. – 2024. – Т.14. – № 6А. – С. 324-333
3. Семенова О.А. Социокультурная адаптация и интеграция иностранных студентов в вузовскую среду // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2025. – № 4(129). – С.146-153
4. Сентилрубана О.В., Дроздова Ю.В. Иностранные студенты: трудности в обучении // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – №3. – С.188-192
5. Зайцева Ж.И., Курганова М.В. Исследование проблем обучения математике иностранных студентов и методы их разрешения //Universum: психология и образование: электрон. научн. журн.–2023. – 3(105).– URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/15110>
6. Гришкина Т.Е. Тестирование как метод обучения и контроля знаний по математическим дисциплинам // Мир педагогики и психологии. – 2026. – №4 (117). С.407-413

Дата публикации 19.08.2026

УДК 37.08

Новокрещенных Е.А. Территориальные методические объединения как ресурс развития цифровой грамотности педагогов

Новокрещенных Елена Александровна

Аспирант кафедры психологии и педагогики, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия

AuthorID: 1293837, SPIN-код: 5890-9625

hozjschewa@gmail.com

Territorial Methodological Associations as a Resource for Developing Teachers' Digital Literacy

Novokreshchennykh Elena Aleksandrovna

Postgraduate Student, Department of Psychology and Pedagogy
Perm State Humanitarian Pedagogical University (PSHPU), Perm, Russia

Аннотация. В статье рассматриваются организационно-методические возможности территориальных методических объединений (ТМО) как действенного инструмента непрерывного профессионального развития педагогических кадров в сфере цифровых технологий на материале Пермского муниципального округа. Автор обосновывает позицию, согласно которой традиционные формы повышения квалификации не всегда способны удовлетворить запросы учителей в части оперативного и практико-ориентированного овладения цифровыми средствами. Анализируются современные концептуальные подходы к трактовке цифровой грамотности педагога, акцентируются методическая, мотивационная и коммуникативная составляющие. Исследуется роль ТМО в организации неформального образования и межличностного профессионального взаимодействия педагогов. На основе обобщения практики функционирования методических объединений Пермского муниципального округа предлагаются перспективные направления их деятельности по развитию цифровых компетенций, среди которых проведение практико-ориентированных семинаров, совместная проектная деятельность и экспертная поддержка. В заключении делается вывод о том, что потенциал ТМО позволяет минимизировать формализм в процессе повышения квалификации, стимулирует горизонтальные формы профессионального общения и укрепляет внутреннюю мотивацию учителей к самообразованию в цифровой среде.

Ключевые слова: цифровая грамотность педагога, территориальное методическое объединение, повышение квалификации, неформальное образование, цифровые технологии, профессиональное развитие педагогов, методическая поддержка, Пермский муниципальный округ.

Abstract. The article examines the organizational and methodological potential of territorial methodological associations (TMA) as an effective tool for the continuous professional development of teaching staff in the field of digital technologies, drawing on the case of the Perm Municipal District. The author substantiates the position that traditional forms of advanced training do not always meet teachers' needs for rapid and practice-oriented mastery of digital tools. Current conceptual approaches to interpreting teacher

digital literacy are analyzed, emphasizing methodological, motivational, and communicative components. The role of TMA in organizing non-formal education and interpersonal professional interaction among teachers is investigated. Based on a synthesis of the practical experience of methodological associations in the Perm Municipal District, promising directions for their activities in developing digital competencies are proposed, including practice-oriented seminars, joint project work, and expert support. The conclusion states that the potential of TMA allows minimizing formalism in the professional development process, stimulates horizontal forms of professional communication, and strengthens teachers' internal motivation for self-education in the digital environment.

Keywords: teacher digital literacy, territorial methodological association, advanced training, non-formal education, digital technologies, teacher professional development, methodological support, Perm Municipal District.

Активная цифровизация отечественной системы образования выдвигает новые требования к профессиональной компетентности педагогических работников. Массовое внедрение электронных образовательных платформ, интерактивных учебных материалов, систем дистанционного обучения и инструментов цифровой коммуникации объективно обуславливает необходимость пересмотра сложившихся подходов к подготовке и непрерывному совершенствованию учительских кадров. Определяющим условием эффективного протекания этих процессов признается достаточный уровень сформированности цифровой грамотности педагога, понимаемой как интегральное качество, включающее не только технические навыки, но и способность к осмысленному, критическому и методически обоснованному применению цифровых ресурсов в повседневной учебной деятельности. Особую значимость данная проблема обретает в региональном разрезе, где качество и доступность методической инфраструктуры могут существенно варьироваться, а потребности учителей в адресной поддержке остаются высокими. В этой связи закономерным является обращение к исследованию потенциала территориальных методических объединений, которые представляют собой сложившиеся в муниципальных системах образования структуры, призванные обеспечивать координацию, консультирование и методическое сопровождение педагогов.

Имеющаяся практика организации повышения квалификации, опирающаяся преимущественно на институциональные модели с периодическим прохождением курсов, демонстрирует определенные ограничения. Исследователи справедливо отмечают, что подобные программы зачастую остаются оторванными от реальных профессиональных контекстов, не учитывают вариативных запросов учителей и не создают условий для системного внедрения полученных знаний в образовательный процесс [1, с. 36; 4, с. 82]. Возникает объективная потребность в дополнении формальных образовательных траекторий более гибкими формами

профессионального развития, интегрированными в повседневную педагогическую деятельность и способными оперативно откликаться на актуальные вызовы практики. Новизна представленного исследования заключается в обосновании целесообразности рассмотрения ТМО не только как управленческого звена методической службы, но и как самоценного ресурса неформального образования, обладающего специфическими возможностями для формирования цифровой грамотности. Согласно предлагаемой логике, ТМО могут выполнять функцию горизонтальной коммуникационной площадки, где посредством профессионального диалога, обмена педагогическими находками и коллективного решения возникающих затруднений обеспечивается более естественное и продуктивное освоение цифровых инструментов по сравнению с регламентированными курсовыми форматами. В качестве центральной задачи исследования выступает теоретическое осмысление и практическое выявление организационно-методического потенциала ТМО применительно к развитию цифровой грамотности педагогов в условиях Пермского муниципального округа.

Методологическая база работы опирается на сочетание теоретических и эмпирических методов познания. Теоретический вектор предполагал проведение аналитического обзора отечественных и зарубежных публикаций, посвященных проблематике цифровой грамотности, профессиональному развитию педагогов и деятельности методических объединений. В ходе изучения научной литературы рассматривались различные подходы к структурированию цифровой грамотности, представленные в трудах П. Гилстера, Д. Белшоу, а также их отечественных интерпретациях [1, с. 34; 2, с. 77]. В качестве рабочей принята многокомпонентная модель, включающая технологический, информационный, мультимедийный, социокоммуникативный, мотивационный аспекты, компонент цифровой безопасности и, что особенно значимо в контексте профессиональной деятельности педагога, методический компонент, предполагающий дидактически обоснованное применение цифровых средств с учетом возрастных и предметных особенностей обучающихся [3, с. 40]. Именно методическая и коммуникативная составляющие, как показывает анализ, остаются наименее представленными в содержании стандартных курсов повышения квалификации, что открывает возможности для их компенсации средствами ТМО. Эмпирическая часть исследования строилась на изучении практики деятельности методических объединений на территории Пермского муниципального округа. В качестве источников информации привлекались планово-отчетная документация, материалы семинаров и мастер-классов, а также результаты

анкетирования педагогов, направленного на выявление уровня удовлетворенности и актуальных образовательных запросов в области цифровых технологий. Концептуальной рамкой анализа служила модель региональной методической системы, дифференцирующая институциональное обучение, неформальное образование в профессиональных сообществах и самообразование.

Обобщение полученных эмпирических данных позволяет констатировать, что главное препятствие на пути становления цифровой грамотности педагогов Пермского муниципального округа связано не столько с недостаточным уровнем технической осведомленности, сколько с дефицитом практического опыта органичного включения цифровых средств в канву конкретного урока. Учителя нередко испытывают затруднения при выборе адекватного педагогической задаче цифрового инструмента, а также при проектировании видов учебной деятельности учащихся с использованием цифровых технологий. Традиционные курсовые программы, как правило, не предлагают действенных механизмов решения таких ситуативных задач. Именно здесь деятельность ТМО обнаруживает существенные преимущества. Во-первых, практико-ориентированная направленность работы объединений предполагает преимущественную опору на разбор реальных профессиональных ситуаций из практики самих учителей. Участники семинаров получают возможность не только познакомиться с новыми цифровыми продуктами, но и увидеть их конкретное применение в образовательном процессе, а также обсудить потенциальные трудности и способы их преодоления. Во-вторых, модель горизонтального взаимодействия, реализуемая в рамках ТМО, существенно отличается от вертикальной схемы «инструктор – обучаемый». Она способствует формированию атмосферы взаимного доверия и открытости, когда педагог может без опасений обращаться за советом к коллегам, включая тех, кто сам недавно начал осваивать ту или иную технологию, но уже накопил положительный опыт [5, с. 115]. В-третьих, оперативность реагирования на изменения цифровой среды – ТМО способны достаточно быстро включать в свою повестку вопросы, связанные с появлением новых образовательных сервисов или обновлением нормативной базы, не дожидаясь пересмотра программ повышения квалификации. В-четвертых, вовлеченность в работу объединения, особенно в таких форматах, как конкурсы педагогического мастерства или коллективные проекты, заметно повышает внутреннюю мотивацию учителей к саморазвитию, что является важнейшей предпосылкой успешного освоения цифровых компетенций [6, с. 79].

Результаты анкетирования, проведенного среди участников ТМО Пермского муниципального округа, свидетельствуют о том, что 76% опрошенных связывают повышение уверенности в использовании цифровых инструментов именно с участием в практико-ориентированных семинарских занятиях, организованных объединением, тогда как аналогичный показатель для стандартных курсов повышения квалификации составляет лишь 44%. Наибольшей популярностью среди педагогов пользуются такие форматы, как «Анализ педагогических ситуаций с использованием цифровых средств» (63%) и «Практические мастерские по конструированию цифровых учебных материалов» (71%). Выявленная картина подтверждает, что первостепенный интерес учителей сосредоточен не на получении общей информации о технологических новинках, а на освоении конкретных методик их применения в образовательной практике. Специфика Пермского муниципального округа, объединяющего как городские, так и сельские школы, вносит дополнительные нюансы в организацию деятельности ТМО. Педагоги из отдаленных населенных пунктов особенно высоко оценивают возможность дистанционного формата участия в мероприятиях объединений, а также оперативной консультационной помощи через каналы оперативной связи и видеоконференц-связь. При этом исследование фиксирует, что сельские школы в большей степени испытывают дефицит квалифицированных наставников в области цифровых технологий, и в этом контексте роль ТМО как мобильной выездной или удаленной консультационной службы приобретает повышенную значимость.

На основе проведенного анализа представляется возможным выделить несколько стратегических направлений деятельности ТМО по развитию цифровой грамотности педагогов применительно к условиям Пермского муниципального округа. Информационно-установочная функция предполагает организацию ознакомительных семинаров, посвященных функциональным возможностям базовых и новых цифровых платформ, а также разъяснение нормативных аспектов использования цифровых средств в образовательном процессе. Обучающая функция может быть реализована через проведение краткосрочных практикумов и воркшопов, тематика которых формируется исходя из реальных дефицитов и профессиональных интересов учителей. Консультационная функция предусматривает создание постоянно действующих каналов поддержки (чаты, форумы, горячие линии) для оперативного разрешения проблемных ситуаций, возникающих в процессе работы с цифровыми ресурсами, с особым вниманием к потребностям педагогов сельских школ. Экспертно-аналитическая функция связана с задачей проведения независимой

оценки цифровых образовательных продуктов, подготовки методических рекомендаций по их внедрению и систематизацией лучших практик для дальнейшего распространения в муниципальной образовательной сети. Перспективным также представляется создание и регулярное пополнение банка цифровых учебно-методических материалов, разработанных непосредственно педагогами в процессе деятельности ТМО, что позволит аккумулировать и транслировать эффективные педагогические решения внутри муниципальной системы.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что территориальные методические объединения располагают значительным, однако еще не вполне реализованным ресурсным потенциалом в области развития цифровой грамотности педагогов. В отличие от формальных институциональных форм повышения квалификации, ТМО способны обеспечить более гибкую, деятельностно-ориентированную и личностно-затрагивающую среду непрерывного профессионального совершенствования. К числу основных выводов, вытекающих из выполненной работы, можно отнести следующие положения. Деятельность ТМО выступает действенным механизмом неформального образования, восполняющим пробелы традиционной курсовой модели в части практического освоения цифровых технологий и развития профессиональной рефлексии. В структуре цифровой грамотности педагога особое значение в контексте работы ТМО приобретает методический компонент, эффективное формирование которого обеспечивается именно через горизонтальное взаимодействие и анализ реальных практических ситуаций. Для полноценной реализации данного потенциала требуется целенаправленное методическое сопровождение деятельности ТМО, включающее разработку примерных программ обучающих семинаров и организацию системы оперативной консультационной поддержки с учетом дифференцированных потребностей городских и сельских образовательных организаций. В качестве практических рекомендаций целесообразно предложить органам управления образованием Пермского муниципального округа и региональным институтам развития образования активизировать цифровую составляющую в планах работы ТМО, использовать эти объединения в качестве полигона для апробации инновационных педагогических практик с применением цифровых технологий и шире привлекать учителей, демонстрирующих высокий уровень цифровой компетентности, к проведению обучающих мероприятий для своих коллег. Обращение к ресурсному потенциалу ТМО позволяет существенно снизить риски формального отношения к повышению квалификации, активизирует

профессиональное сетевое взаимодействие и создает благоприятные условия для формирования у педагогов устойчивой мотивации к непрерывному самообразованию в условиях цифровой трансформации образования.

Список литературы

1. Берман Н.Д. Цифровая грамотность как мета-компетенция современного образования // Информатика и образование. – 2019. – № 6 (305). – С. 34–40.
2. Полякова В.А. Цифровая грамотность педагога: возможности региональной системы повышения квалификации // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 3 (39). – С. 74–82.
3. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Цифровая грамотность и безопасность в интернете: теоретический анализ и практика использования // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 3 (27). – С. 35–44.
4. Шариков А.В. Цифровая грамотность как предмет исследований // Коммуникации. Медиа. Дизайн. – 2018. – Т. 3, № 3. – С. 78–94.
5. Гилстер П. Цифровая грамотность. – Нью-Йорк: Wiley, 1997. – 400 с.
6. Дмитриев И.В., Субботина О.В., Кравченко С.В. Подготовка специалиста по выстраиванию образовательных траекторий на цифровой платформе (в рамках реализации мероприятий по формированию региональной модели дополнительного образования «Территория интеллекта») // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – № 2 (24). – С. 74–82.
7. Quebec Ministry of Education. Digital Competency Framework. – Quebec, 2019.

Дата публикации 31.08.2026

УДК 37.013.43:004

Столярова Н.Б. Цифровая трансформация коммуникативной компетенции педагога: вызовы и стратегии адаптации в условиях гибридного обучения

Столярова Надежда Борисовна

старший преподаватель кафедры Информатики и информационных технологий
КГУ им. К.Э. Циолковского
Nedelinst@yandex.ru

Digital transformation of a teacher's communicative competence: challenges and adaptation strategies in the context of hybrid learning.

Stolyarova Nadezhda Borisovna

Senior Lecturer at the Department of Informatics and Information Technologies
KSU named after K.E. Tsiolkovsky

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы трансформации коммуникативной компетенции педагога в условиях внедрения дистанционных технологий обучения. На основе комплексного исследования (анкетирование, интервьюирование и контент-анализ), выявлены ключевые отличия цифровой коммуникативной образовательной среды от традиционной. В ходе исследования определены и описаны основные вызовы, с которыми сталкивается педагог при переходе к дистанционному формату обучения: редуцирование невербальной коммуникации, размытие временных рамок, психологические барьеры и техностресс и трансформация ролевой структуры педагога. В основном материале выявлены структурные изменения коммуникативной деятельности педагога в условиях цифровизации, предложены пути решения проблем путем внедрения гибридных моделей обучения, развитие эмоционального интеллекта и совершенствование нормативно-методической базы. Практическая значимость определяется предложенными рекомендациями по развитию навыков цифрового общения.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция педагога, цифровая образовательная среда, гибридное обучение, педагогическое общение, коммуникативный этикет

Abstract. The article examines the problems of transforming a teacher's communicative competence in the context of the introduction of distance learning technologies. Based on a comprehensive study (questionnaires, interviews, and content analysis), the key differences between the digital communicative educational environment and the traditional one have been identified. During the study, the main challenges that a teacher faces when transitioning to a distance learning format have been identified and described: the reduction of non-verbal communication, the blurring of time boundaries, psychological barriers and technostress, and the transformation of the teacher's role structure. The main material identifies structural changes in the communicative activities of teachers in the context of digitalization and proposes ways to address these issues through the introduction of hybrid learning models, the development of emotional intelligence, and the improvement of the regulatory and methodological framework. The practical significance is determined by the proposed recommendations for developing digital communication skills.

Keywords: teachers' communicative competence, digital educational environment, hybrid learning, pedagogical communication, communicative etiquette

Введение

Цифровая трансформация образования, получившая мощный импульс в период пандемии COVID-19, поставила перед системой профессиональной педагогической подготовки ряд принципиально новых вопросов [1]. До 2020 года дистанционное обучение (ДО) рассматривалось преимущественно как вспомогательный формат обучения (для детей с ОВЗ, для дополнительного образования взрослых). Конечно, с окончанием пандемии массовое дистанционное обучение на всех уровнях образования уступило место гибридным форматам обучения с использованием дистанционных технологий обучения. Но теперь педагогам приходится довольно часто сочетать традиционную очную коммуникацию с цифровой коммуникацией. Согласно данным Министерства просвещения РФ, в настоящее время более 85% российских педагогов в той или иной степени используют элементы дистанционных технологий в своей практике.

Кроме того, ускоренное внедрение дистанционных технологий в образовательный процесс обнажило глубокое противоречие между традиционной моделью педагогической коммуникации, ориентированной на непосредственный межличностный контакт, и требованиями современной цифровой среды [2]. Коммуникативная компетенция педагога, традиционно понимаемая как способность эффективно выстраивать взаимодействие с учащимися, оказалась уязвимой при смене формата обучения. Это требует пересмотра требований не столько даже к техническим навыкам педагога, сколько к коммуникативным.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации профессиональных стандартов и программ повышения квалификации в части формирования цифровых коммуникативных навыков педагогов. Цель данной статьи — выявить ключевые вызовы, связанные с изменением коммуникативной деятельности педагога в условиях реализации гибридных форм обучения, и предложить научно обоснованные пути их преодоления.

Методы исследования

Для достижения поставленной цели был использован комплекс различных теоретических и эмпирических методов. Теоретический метод включал анализ и синтез научной литературы по педагогике, психологии общения и теории цифровой коммуникации за последние пять лет. Особое внимание уделялось работам,

посвященным феномену «цифрового стресса» педагогов и адаптации коммуникативных стратегий [3, 4, 5, 12].

Эмпирическая база исследования сформирована на основе анкетирования, полуструктурированных интервью с педагогами и контент-анализа рабочих переписок в учебных чатах. В исследовании приняли участие 150 педагогов г.Калуги и Калужской области (СПО и ВО) в возрасте от 23 до 65 лет с опытом педагогической работы от 3 до 35 лет. Анкетирование проводилось в онлайн-формате (Яндекс.формы) в период с января 2025 г. по март 2026 г.

Для оценки уровня техностресса была применена шкала Technostress Creators Scale (TCS) в русскоязычной адаптации [6]. Разработанная М. Тарафдар, К. Ту, Б. С. Рагу-Натан и Т. С. Рагу-Натан (2007). Шкала представляет собой многомерную модель и состоит из 23 утверждений, сгруппированных по 5 факторам: техноперегрузка, техновторжение, техносложность, технонезащищённость, технонеопределённость. Ответы оценивались по 5-бальной шкале Лайкерта. Средний балл выше 4,0 был интерпретирован как высокий уровень стресса, что соответствует верхней трети шкалы и согласуется с практикой исследования цифровой нагрузки в российском образовательном сегменте.

Изложение основного материала

В классической педагогике коммуникативная компетенция рассматривается как ядро профессионализма учителя. Согласно концепции Леонтьева А.А. [11], педагогическое общение — это не просто передача информации, а «профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его, имеющее определенные педагогические функции». Традиционно структура этой компетенции включала информационные, перцептивные, коммуникативные, интерактивные и другие компоненты.

Переход в цифровую среду трансформирует содержание этих компонентов. Как отмечает Е.С. Полат [12], при дистанционном обучении «меняется роль преподавателя в учебном процессе: из транслятора знаний он превращается в организатора образовательной среды и модератора учебной деятельности». При этом методическая перестройка (подбор контента, освоение LMS) произошла относительно быстро, тогда как глубокая трансформация коммуникативных установок оказалась более инертной.

Опираясь на работы исследователей цифровой коммуникации, таких как Голушко Т.К., Краснова Г.А., Уваров А.Ю и др. [2, 7, 8], была разработана аналитическая рамка, позволяющая выделить качественные отличия цифровой

коммуникативной образовательной среды от очной. В отличие от подходов, сфокусированных на содержании коммуникации, данная рамка делает акцент на структуре, каналах и характере взаимодействия – именно эти параметры определяют специфику цифровой коммуникации.

Результаты исследования

На основании теоретического анализа и дальнейшей эмпирической проверки были выделены ключевые отличия цифровой коммуникативной образовательной среды:

1. Опосредованность техническими средствами — исчезновение тактильного контакта, редукция невербальных сигналов (мимика, поза, пространственное расположение участников образовательного процесса) [9, 10]. В ходе интервью педагоги неоднократно отмечали, что отсутствие «живой обратной связи» затрудняет считывание эмоционального состояния аудитории.

2. Асинхронность — преобладание письменной речи (чаты, форумы) над устной в процессе обучения, меняет темп и ритм взаимодействия педагога и учащихся. По данным интервью практически все респонденты указали на рост нагрузки из-за необходимости поддерживать коммуникацию во внеурочное время.

3. Документируемость — фиксация всех коммуникативных актов, что повышает рефлексивность, но создает дополнительное психологическое давление. В открытых ответах педагоги отмечали «эффект постоянного контроля» из-за того, что любая коммуникация остается в истории переписки.

Для выявления основных вызовов, с которыми сталкивается педагог в дистанционном обучении, был проведен комплексный анализ данных анкетирования и опросов. Ниже представлены четыре группы вызовов, которые были выделены на пересечении теоретических рамок и эмпирических данных.

1. Редуцирование невербального канала. В традиционной очной коммуникации, по данным психолингвистических исследований, до 65% смысловой нагрузки общения передается невербально [7, 11]. В дистанционном формате, особенно при выключенных камерах, возникает так называемый «феномен черных квадратов»: педагог лишается возможности считывать состояние ученика в процессе общения. Результаты анкетирования педагогов, участвующих в исследовании, показали, что 72% респондентов испытывают повышенную тревожность из-за невозможности «видеть глаза учеников», что напрямую коррелирует с ощущением потери контроля над образовательным процессом. Это можно определить как

«эффект глухоты» обратной связи – т. е. системное снижение чувствительности к эмоциональному состоянию учащихся.

2. Размывание временных границ. Дистанционное обучение стирает границы рабочего времени, а цифровая коммуникация с учащимися перестает быть ограничена рамками урока [2]. В ходе исследования было зафиксировано, что 84% опрошенных вынуждены отвечать на сообщения учащихся в мессенджерах практически круглосуточно, в том числе и в личной переписке. Кроме того, возникает и компетентностный разрыв: от педагога требуют навыков асинхронной коммуникации, однако в профессиональной подготовке студентов будущих педагогов этим навыкам практически не уделяется внимания. Это позволяет утверждать, что данная проблема выходит за рамки личной организации времени и является институциональной. Связано это, прежде всего, с отсутствием нормативного регулирования цифровой коммуникации и дефицитом методической поддержки педагогов.

3. Психологические барьеры и техностресс [3, 4, 5]. Согласно полученным данным, средний балл техностресса составил 3,74 (из 5 возможных), что говорит о повышенном уровне стресса. 41% респондентов (62 педагога) показали высокий уровень стресса (средний балл выше 4,0). Общий уровень техностресса находится на повышенном уровне, что подтверждает актуальность данного аспекта для значительной части педагогов. Комплексный анализ данных шкалы TSL и ответов на открытые вопросы выявил, что сопротивление к навязыванию цифровых инструментов связано не столько с технической некомпетентностью, сколько с дефицитом доверия к адекватности цифровой коммуникации.

4. Трансформация ролевой структуры педагога [12]. В цифровой среде привычная ролевая иерархия «учитель — ученик» нарушается. Учащиеся зачастую оказываются более технологически подготовлены, чем педагог, что ведет к «ролевой инверсии». Этот феномен можно интерпретировать как «перераспределение экспертности»: учащийся становится со-экспертом в технических вопросах, тогда как педагог сохраняет свою ответственность за смыслы и результат обучения. Как отмечает А.Г. Асмолов [1], «разрыв между поколениями в цифровой компетентности требует от учителя не трансляции знаний, а искусства управления смыслами в полилогической среде».

Адаптационные стратегии для педагогов.

Для оценки реального состояния коммуникативных компетенций педагогов был проведен анализ эмпирических данных и наблюдений. В качестве индикаторов

эффективности адаптации рассматривались: уровень удовлетворенности педагогов коммуникацией с учениками и родителями; частота использования интерактивных методов в онлайн-среде; динамика обращений за психологической помощью.

Результаты анализа показали неоднородную картину. Педагоги с опытом работы более 20 лет демонстрируют более высокий уровень стресса, но при этом быстрее осваивают эмпатийные стратегии компенсации невербального дефицита (интонационная выразительность, вербализация эмоций). Молодые педагоги (до 5 лет стажа) легче справляются с технологической стороной, но часто сталкиваются с трудностями в поддержании дисциплины и установлении психологического контакта.

В ходе экспертных интервью выявлен довольно интересный аспект: большинство педагогов стихийно разработали компенсаторные механизмы. Например, начали использовать «эмоциональные иконки» (реакции) в чате для быстрой обратной связи; внедрили практику проведения коротких индивидуальных видео-звонков вместо переписки; использование правил «этикета» - обязательное включение камеры на определенных этапах урока и при ответе учащегося.

Однако системный анализ показывает, что эти механизмы носят точечный характер. Отсутствие системной методической поддержки приводит к тому, что коммуникация в ДО довольно часто сводится к трансляционному монологу учителя.

Обсуждение: пути преодоления.

Преодоление обозначенных вызовов требует комплексного подхода, включающего методический, психологический и управленческий аспекты.

1. Гибридная модель коммуникации. Наиболее перспективным решением в области развития навыков цифровой коммуникации представляется отказ от дихотомии «офлайн/онлайн» в пользу гибридного (смешанного) обучения. Гибридная модель предполагает не просто чередование форматов, а синтез их коммуникативных преимуществ. Педагог должен владеть навыками переключения между синхронным и асинхронным взаимодействием, уметь организовывать коммуникацию в «электронном классе». Это требует включения в стандарты профессиональной компетенции блока «Дизайн коммуникации в цифровой среде».

2. Развитие «цифрового эмоционального интеллекта». Поскольку традиционные невербальные инструменты практически недоступны при цифровом общении, на первый план выходит способность педагога к вербализации эмоциональных состояний. В рамках повышения квалификации необходимы тренинги по развитию эмоционального интеллекта (EQ) применительно к цифровой

коммуникации. Это включает: навык проговаривания чувств («Я вижу, что вы устали, давайте сменим активность»), умение использовать паузы для вовлечения, технику активного слушания в условиях отсутствия визуального контакта.

3. Формирование цифрового коммуникативного этикета. Одной из главных проблем в цифровом общении является размытость норм. Необходима разработка и внедрение корпоративных и образовательных стандартов цифрового этикета, которые регламентируют время коммуникации, форматы обращений, требования к использованию камеры и микрофона всеми участниками образовательного процесса. Это снизит уровень техностресса и сделает взаимодействие предсказуемым. Как показывает практика, введение четких правил (например, «не беспокоить педагога после 19:00») снижает тревожность педагогов на 40%.

4. Пересмотр системы подготовки кадров. Анализ учебных планов педагогических вузов показывает, что дисциплины, связанные с коммуникацией в цифровой среде, часто носят факультативный характер. Необходима интеграция модулей по «Цифровой педагогике» в основные образовательные программы. При этом акцент следует сместить с изучения конкретных программ (которые устаревают за 2–3 года) на формирование метанавыков: адаптивности, критического отношения к информации, навыков модерации многоканальной коммуникации.

Выводы и рекомендации. Результаты, проведенного исследования подтверждают, что технологии дистанционного обучения не просто меняют инструментальную базу работы педагога, но и существенно трансформируют ядро его профессиональной деятельности — коммуникативную компетенцию. Выявленные в ходе исследования вызовы (редукция невербального канала, техностресс, размытие временных границ, ролевая инверсия) выявили недостаточную готовность системы образования к работе в полностью цифровой среде. Каждый из указанных вызовов требует целенаправленной работы — от пересмотра образовательных программ до нормирования цифровой коммуникации.

Решение указанных проблем лежит не в отказе от дистанционных технологий, а в качественном переосмыслении сущности педагогического общения в цифровом мире. Традиционная модель «учитель — транслятор» уступает место модели «педагог — архитектор коммуникации». Где педагог способен проектировать гибридную образовательную среду, управлять вниманием и эмоциональным состоянием учащихся через различные цифровые каналы.

Перспективным направлением дальнейшего исследования представляется разработка комплексной модели цифровой коммуникации педагога, объединяющей

теоретические основы и практические инструменты адаптации педагогов к современным образовательным реалиям.

Данная модель позволит систематизировать подходы к формированию новых коммуникативных компетенций и выработать эффективные механизмы преодоления выявленных в исследовании барьеров. Особое внимание планируется уделить созданию методических рекомендаций по развитию эмоционального интеллекта в цифровой среде и формированию стандартов профессионального цифрового этикета.

Практическая реализация модели станет важным шагом в совершенствовании системы подготовки педагогических кадров и поможет обеспечить более качественный переход к условиям гибридного обучения.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. — 2015. — Т. 8, № 40. — С.20-32. - DOI: 10.54359/ps.v8i40.550
2. Голушко Т.К. Цифровая доступность как вызов профессиональным границам будущего педагога // Материалы интернет-конференции. — Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, 2026. — URL: https://tsutmb.ru/files/nauka/internet_konferencii/2026/liprbs/7/Golushko.pdf
3. Громова Т.В. Влияние техностресса на преподавателей вуза в условиях цифровизации образования // Russian Journal of Education and Psychology. — 2026. — Т. 17, № 1. — С. 340–356. — DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-1-1092
4. Пазухина С.В. Модель профилактики синдрома профессионального выгорания у педагогических работников // Эргодизайн. — 2023. — № 2 (20). — С. 168–178. — DOI 10.30987/2658-4026-2023-2-168-178.
5. Пинигин В.Г. Профессиональное выгорание педагогов при дистанционном обучении // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2024. — Т. 29, № 1 (96). — С. 63–69. — DOI: 10.24412/1999-6241-2024-196-63-69.
6. Tarafdar M. The Impact of Technostress on Role Stress and Productivity // Journal of Management Information Systems. — 2007. — Vol. 24, No. 1. — P. 301–328. — DOI 10.2753/MIS0742-1222240109.
7. Краснова Г.А. Коммуникативные барьеры в электронной образовательной среде вуза // Педагогика и психология образования. — 2023. — № 2. — С. 45–58. - DOI: 10.31483/a-10526.
8. Уваров А.Ю. Цифровое обновление образования: на пути к «идеальной школе». // Информатика и образование. - 2022. — № 37(2). — С.5-13. - DOI: 10.32517/0234-0453-2022-37-2-5-13
9. Никулова Г.А. Трансформация обучения на фоне цифровизации: тренды и мнения участников учебного процесса // Проблемы современного образования. — 2025. — № 5. — С. 158–174. — DOI 10.31862/2218-8711-2025-5-158-174.
10. Носкова Т.Н. Инструменты педагогической деятельности в электронной среде // Высшее образование в России. — 2017. — № 8/9 (215). — С. 121–130. - URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1143>

Список источников

11. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва; Нальчик: Эль-Фа, 1996. — 92 с. — ISBN 5-88195-212-X.
12. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / под редакцией Е. С. Полат. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 434 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-13159-8.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Дата публикации 31.08.2026

УДК 159.9.07

**Асафьева Н.В., Хуснутдинова Р.В. Проблема изучения
самодистанцирования как предиктора социальной тревожности у
студентов высших учебных заведений с выраженной миопией**

Асафьева Наталья Валерьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
Уфимский университет науки и технологий, РФ, г. Уфа
a197222@yandex.ru

Хуснутдинова Рената Владиковна

магистрант кафедры психологического сопровождения
и клинической психологии, Уфимский университет науки и технологий, РФ, г. Уфа
renata.0404@mail.ru

**The problem of studying self-distance as a predictor of social anxiety in higher
educational institutions students with expressed myopia**

Asafeva Natalia Valerevna

Ph.D. in Psychological Sciences, associate Professor of the general psychology chair
Ufa University of Science and Technology, Russia, Ufa

Khusnutdinova Renata Vladikovna

Master's student of the Department of Psychological Support
and Clinical Psychology, Ufa University of Science and Technology, Russia, Ufa

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ самодистанцирования как предиктора социальной тревожности у студентов с выраженной миопией. Актуальность обусловлена высокой распространенностью социальной тревожности среди студентов и недостаточной изученностью ресурсов совладания с ней у лиц с нарушениями зрения. Цель работы - теоретическое обоснование роли самодистанцирования как предиктора социальной тревожности у студентов с выраженной миопией и выявление условий, определяющих его прогностическую эффективность. Методы исследования - теоретический анализ, синтез и обобщение психологической литературы по проблеме социальной тревожности, саморегуляции и психологии сенсорных нарушений. В ходе исследования установлено, что социальная тревожность у студентов с миопией имеет двойную детерминацию, при которой сенсорные ограничения усугубляются субъективным переживанием стигмы. Самодистанцирование является значимым, но не универсальным предиктором. Его адаптивная функция реализуется только при позитивном самоотношении и достаточном уровне рефлексии, а эффективность зависит от возраста и степени выраженности миопии. Прогностическая ценность самодистанцирования требует дальнейшего эмпирического изучения.

Ключевые слова: самодистанцирование, социальная тревожность, предиктор, миопия, студенты, самоотношение, психологическая саморегуляция.

Abstract. The article presents a theoretical analysis of self-distancing as a predictor of social anxiety in students with pronounced myopia. The relevance is due to the high prevalence of social anxiety among students and the insufficient study of coping resources for it in individuals with visual impairments. The aim of the study is to provide a theoretical justification for the role of self-distancing as a predictor of social anxiety in students with pronounced myopia and to identify the conditions that determine its predictive effectiveness. The research methods include theoretical analysis, synthesis, and generalization of psychological literature on the issue of social anxiety, self-regulation, and the psychology of sensory disorders. The study established that social anxiety in students with myopia has a dual determination, in which sensory limitations are exacerbated by the subjective experience of stigma. Self-distancing is a significant, but not universal, predictor. Its adaptive function is realized only with a positive self-attitude and a sufficient level of reflection, and its effectiveness depends on age and the degree of myopia severity. The predictive value of self-distancing requires further empirical study.

Keywords: self-distancing, social anxiety, predictor, myopia, students, self-attitude, psychological self-regulation.

Введение

Социальная тревожность относится к числу наиболее распространенных явлений, затрудняющих адаптацию студентов к образовательной среде высшей школы. Условия обучения в вузе предполагают постоянное взаимодействие с преподавателями и однокурсниками, публичные выступления и оценивание, поэтому выраженные тревожные реакции существенно ограничивают учебную деятельность и социальную интеграцию.

В Международной классификации болезней 10-го пересмотра крайняя форма социальной тревожности обозначается как социальные фобии (F40.1) и характеризуется выраженным страхом оказаться в центре внимания, избеганием ситуаций взаимодействия и соматовегетативными симптомами [11]. Социальная тревожность охватывает более широкий диапазон состояний и представляет собой континуум от легкого ситуативного волнения до развернутых форм социофобии. О распространенности данного явления среди студентов свидетельствуют данные Т.Г. Жучковой и О.И. Каяшевой, согласно которым более половины обучающихся демонстрируют признаки социофобии различной степени выраженности [1].

Особенно высокий риск развития социальной тревожности отмечается у студентов с выраженной миопией. Нарушение зрения сопровождается физическим дискомфортом, трудностями в общении и переживаниями по поводу своей особенности, что усиливает эмоциональное напряжение. Эти особенности находят отражение в эмпирических данных. По данным М.А. Калинин и А.С. Каралаш,

высокий уровень личностной тревожности фиксируется у 72% студентов с миопией, тогда как среди обучающихся без нарушений зрения этот показатель составляет лишь 16% [2, с. 62]. В исследовании Н.П. Сетко, Р.В. Коршуновой и Е.В. Булычевой у студентов с миопией выявлено сочетание тревожно-педантичного и демонстративного типов акцентуаций [3], отражающее противоречие между стремлением к признанию и ожиданием отрицательного отношения. Приведенные данные указывают на то, что зрительное нарушение выступает значимым фактором, усиливающим риски прогрессирования социальной тревожности у студентов.

В связи с этим возникает необходимость поиска механизмов, способных снижать выраженность социальной тревожности. В настоящей работе в качестве такого механизма рассматривается самодистанцирование. Научная новизна предлагаемого подхода состоит в том, что предиктивная функция самодистанцирования рассматривается не как универсальная, а как зависящая от ряда условий, специфичных для студентов с миопией. В существующих исследованиях зрительное нарушение и механизмы саморегуляции анализировались изолированно, тогда как их взаимосвязь в контексте социальной тревожности остается малоизученной.

Цель исследования

Целью настоящей работы является теоретическое обоснование роли самодистанцирования как предиктора социальной тревожности у студентов с выраженной миопией и выявление условий, определяющих его прогностическую эффективность.

Данные о методике исследования

Статья выполнена в формате теоретического анализа психологической литературы. В работе проведен анализ, синтез и обобщение теоретических положений, представленных в психологической литературе по проблеме социальной тревожности, саморегуляции и психологических аспектов зрительных нарушений.

Основная часть

Самодистанцирование как предиктор социальной тревожности

Под самодистанцированием понимается способность личности сохранять внутреннюю дистанцию по отношению к собственным переживаниям, что снижает интенсивность эмоционального реагирования на значимые события. Самодистанцирование проявляется в различных формах: взгляд на ситуацию со стороны, обращение к себе во втором или третьем лице, мысленное перенесение ситуации во времени [4]. Общая функция для всех форм самодистанцирования -

снижение аффективной вовлеченности во фрустрирующую ситуацию и создание дистанции между переживанием и его оценкой.

Значимость самодистанцирования для социальной тревожности определяется тем, что в основе последней лежит гиперрефлексия и склонность к руминативному мышлению. Студент, погруженный в тревожные размышления о том, как его воспринимают окружающие, утрачивает способность объективно оценивать происходящее. Самодистанцирование позволяет прервать этот процесс и вернуть восприятию большую реалистичность.

Стоит отметить, что самодистанцирование необходимо отличать от внешне сходных процессов. В отличие от избегания, при котором человек уходит из тревожной ситуации, дистанцирование предполагает присутствие в ней и изменение способа ее восприятия. Регулярное избегание социальных контактов закрепляет тревожные реакции и постепенно приводит к ограничению социальной активности. В отличие от руминации, при которой индивид многократно деструктивно анализирует переживания, самодистанцирование создает условия для того, чтобы увидеть происходящее в более широком контексте.

Связь самодистанцирования с социальной тревожностью также проявляется через механизм смещения субъектной позиции. Тревожное реагирование сопровождается тем, что из активного участника диалога индивид превращается в объект оценивания со стороны окружающих. Подобная трансформация запускает цикл катастрофизации ожидаемого отношения и закрепляет стратегию избегания. С позиции биопсихосоциальной модели такое смещение можно рассматривать как следствие взаимодействия личностных особенностей и социальных условий, в которых находится студент [10]. Самодистанцирование позволяет личности взглянуть на социальную ситуацию с более объективной стороны и переосмыслить свое восприятие происходящего. Благодаря этому у студента появляется перспектива выбрать более адаптивный способ реагирования.

Теоретические основания изучения самодистанцирования представлены в нескольких подходах. В рамках психологии саморегуляции оно рассматривается через понятие системы управления с обратной связью [5]. Человек сравнивает текущее состояние с целевым стандартом и корректирует поведение. Кроме того, в этой системе самодистанцирование выполняет функцию разрыва автоматической связи между эмоциональным стимулом и реакцией [6]. В.И. Моросанова описывает саморегуляцию как процесс осознанного управления своим состоянием, в котором самодистанцирование обеспечивает переключение внимания с эмоциональной

захваченности на анализ ситуации. В экзистенциальной традиции, восходящей к работам В. Франкла и А. Лэнгле, дистанцирование понимается как первая фундаментальная возможность, без которой недоступна ни самотрансценденция, ни осмысленное отношение к собственным чувствам [7].

Перечисленные подходы дают основания рассматривать самодистанцирование в качестве предиктора социальной тревожности, психологического конструкта, предположительно связанного с изменением уровня тревожных переживаний. Вместе с тем характер этой связи неодинаков. Анализ литературы позволяет выделить условия, определяющие предиктивную силу самодистанцирования:

1. Характер доминирующей эмоции. Эффективность самодистанцирования резко снижается в ситуациях, сопряженных с переживанием стыда и вины [4]. Стыд направлен на «Я» в целом, поэтому в таком состоянии человек оказывается неспособным отстраниться от происходящего. У студентов с миопией вероятность возникновения подобных состояний возрастает по мере увеличения степени зрительного нарушения, поскольку оно чаще становится заметным или создает неудобства. В этом контексте конструктивный акт самодистанцирования становится невозможным.

2. Возраст и уровень рефлексивного развития. У первокурсников самодистанцирование развито значительно слабее, чем у старшекурсников [8, с. 6]. Подобные различия обусловлены тем, что способность отстраняться от собственных переживаний формируется постепенно, по мере накопления опыта столкновения с фрустрирующими ситуациями. На младших курсах самодистанцирование еще не выполняет в полной мере регулятивную функцию, что повышает уязвимость перед социальной тревожностью.

3. Особенности самоотношения. Самоотношение включает самоуважение, аутосимпатию, самоинтерес и ожидаемое отношение от других [9]. При доминировании негативного самоотношения, когда преобладают низкое самоуважение и ожидание пренебрежительной оценки, взгляд со стороны превращается в руминацию, усиливающую тревогу. В этом случае самодистанцирование не снижает напряжение, а лишь закрепляет сосредоточенность на собственных недостатках. В результате оно может предсказывать не снижение, а повышение тревожности.

Выводы

Проведенный теоретический анализ показал, что студенты с выраженной миопией образуют группу повышенного риска социальной тревожности. Источником

тревоги является не само нарушение зрения, а его переживание как социально значимой особенности.

Самодистанцирование выступает предиктором социальной тревожности, однако характер этой связи зависит от эмоционального состояния студента, этапа обучения, структуры самоотношения и степени выраженности миопии. При позитивном самоотношении и достаточном уровне рефлексии оно способствует снижению тревоги. В ситуациях, окрашенных стыдом, или при негативном самоотношении его действие приобретает обратную направленность и может усиливать тревожные переживания. Дальнейшее эмпирическое изучение должно установить, при каких именно сочетаниях этих факторов самодистанцирование действительно обеспечивает снижение социальной тревожности.

Полученные выводы уточняют представления о роли механизмов саморегуляции в снижении тревожных состояний у лиц с сенсорными нарушениями и могут быть учтены при планировании психологического сопровождения студентов с миопией.

Список литературы

1. Жучкова Т.Г., Каяшева О.И. Связь социофобии с патологизирующим семейным и школьным опытом у студентов высших учебных заведений // Человеческий капитал. 2025. № 01(193). С. 175–184. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=79712089> (Дата обращения: 14.08.2026).
2. Калинин М.А., Каралаш А.С. Роль психоэмоциональных состояний в формировании миопии у студентов // Материалы научно-практической конференции. Симферополь: КФУ им. В.И. Вернадского, 2025. С. 60–63. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80246203> (Дата обращения: 14.08.2026).
3. Сетко Н.П., Коршунова Р.В., Булычева Е.В. Гигиеническая характеристика электронной информационно-образовательной среды и риск ее влияния на психическое состояние студентов с миопией различной степени // Здоровье населения и среда обитания. 2021. Т. 29, № 12. С. 48–55. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/gigienicheskaya-harakteristika-elektronnoy-informatsionno-obrazovatelnoy-sredy-i-risk-ee-vliyaniya-na-psihiicheskoe-sostoyanie> (Дата обращения: 14.08.2026).
4. Дроздов Д.С. Взгляд со стороны: обзор исследований самодистанцирования // Вопросы психологии. 2025. Т. 71, № 2. С. 102–109. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=83246749> (Дата обращения: 15.08.2026).
5. Болотова А.К., Пурецкий М.М. Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11, № 3. С. 64–74. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=ulvcpz> (Дата обращения: 14.08.2026).

6. Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 3. С. 57–83. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49555891> (Дата обращения: 16.08.2026).
7. Коптева Н.В. Теоретические и эмпирические конструкты экзистенциальных уверенности и исполненности в концепциях Р. Лэйнга и А. Лэнгле // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. № 4. С. 20–32. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27278845> (Дата обращения: 17.08.2026).
8. Асламова В.В., Григорьева П.М. Диагностика ценностно-смысловой сферы личности в экзистенциальном контексте // Концепт. 2025. № 9. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-tsennostno-smyslovoy-sfery-lichnosti-v-ekzistentsialnom-kontekste> (Дата обращения: 18.08.2026).
9. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Московского ун-та, 1983. 285 с.
10. Leigh H. The Clinical Applications of the Biopsychosocial Model // Psychosomatic Medicine / Ed. by A.J. Krakowski, C.P. Kimball. - Boston, MA: Springer, 1983. - P. 541-549. - DOI:10.1007/978-1-4684-4496-4_58. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/302176694_The_Clinical_Applications_of_the_Biopsychosocial_Model (Дата обращения: 16.08.2026)

Список источников

11. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10). Класс V. F40.1 Социальные фобии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4238> (Дата обращения: 14.08.2026).

Дата публикации 31.08.2026

УДК 159.9.072.432

Бессонова Т.И. Шишкина Т.В. К проблеме исследования особенностей проявления патриотизма как базового свойства личности у студентов технических и педагогических специальностей

Бессонова Татьяна Ивановна

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии, Севастопольский государственный университет, РФ, г. Севастополь
tibessonova@mail.ru

Шишкина Татьяна Владимировна

магистр кафедры психологии, Севастопольский государственный университет
РФ, г. Севастополь
tv-sh@mail.ru

On the Problem of Studying the Characteristics of the Manifestation of Patriotism as a Basic Personality Trait in Students of Technical and Pedagogical Specialties

Bessonova Tatyana Ivanovna

Cand. Psychol. Sci., Associate Professor, Department of Psychology
Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

Shishkina Tatyana Vladimirovna

Master's Student, Department of Psychology, Sevastopol State University
Russia, Sevastopol

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление специфики проявления патриотизма как свойства личности у студентов технических и педагогических специальностей. Необходимость раскрытия проблематики особенностей влияния выраженности компонентов патриотизма в структуре личности студентов разных направлений обучения на выбор поведенческой стратегии патриотического проявления обуславливает актуальность проведенного исследования. Исследование проводилось с использованием комплекса диагностических методик, включающий анкетирование и комплексное тестирование (тест исследования патриотизма, опросник для оценки типов патриотического поведения). Статистическая обработка данных осуществлялась с применением методов математической статистики. Установлено, что у студентов педагогических специальностей патриотизм отличается высокой выраженностью осознанных, эмоционально положительных и регуляторных характеристик, у студентов технических специальностей патриотизм характеризуется преобладанием эмоциональной напряженности и сниженной активностью. Множественный корреляционный анализ показал, что уровень сформированности гражданственности и патриотизма наиболее сильно положительно связан со стеничностью ($p = 0,62$), отрицательно — с астеничностью ($p = -0,55$). Полученные результаты обосновывают необходимость дифференцированного подхода к патриотическому воспитанию студентов с учётом специфики их профессиональной подготовки и могут быть

использованы при разработке адресных воспитательных программ в системе высшего образования.

Ключевые слова: патриотизм, свойство личности, гражданственность, типы патриотического поведения, патриотическое воспитание.

Abstract. The article presents the results of an empirical study aimed at identifying the specific features of patriotism as a personality trait among students of technical and pedagogical specialties. The need to explore the issues related to the influence of the manifestation of patriotism components in the personality structure of students from different fields of study on the choice of behavioral strategy for displaying patriotism determines the relevance of the study. A set of diagnostic methods was used, including questionnaires and comprehensive testing (a patriotism research test, a questionnaire for assessing types of patriotic behavior). Statistical data processing was carried out using methods of mathematical statistics. It was established that among students of pedagogical specialties, patriotism is characterized by a high degree of awareness, emotionally positive and regulatory characteristics, while among students of technical specialties, patriotism is characterized by a predominance of emotional tension and reduced activity. Multiple correlation analysis showed that the level of civic engagement and patriotism is most strongly positively correlated with sthenicity ($\rho = 0.62$) and negatively correlated with asthenicity ($\rho = -0.55$). The obtained results substantiate the need for a differentiated approach to the patriotic education of students, taking into account the specifics of their professional training, and can be used in the development of targeted educational programs in the higher education system.

Keywords: patriotism, personality trait, civic engagement, types of patriotic behavior, patriotic education.

Российское государство прошло многовековой путь своего развития. В условиях современности укрепление российской государственности напрямую связано с формированием фундаментальной основы индивидуально-личностного патриотического сознания в обществе.

Личность является носителем патриотизма. В свою очередь патриотизм в структуре личности студента определяется как комплексное образование, интегрированное в различные аспекты личности и проявляющееся на разных её уровнях. Студенты, формирующие свою идентичность и мировоззрение, активно переосмысливают и формируют свои ценностные системы, создавая тем самым прогрессивное общественное пространство. Встраивание патриотизма в эту систему, служит залогом формирования личностных структурных компонентов патриотизма, создавая в студенческой среде развитые патриотические ценности, чувства, смыслы отношения, мотивацию определяющие патриотическое поведение студентов. Все эти факторы являются фундаментальным залогом развития современного российского общества.

Особую значимость в этой связи приобретает акцент на рассмотрении феномена патриотизма, в частности, его проявления у студентов, так как именно

студенческое сообщество является плацдармом будущности общественного сознания. Изучение проявления патриотизма, как свойства личности у студентов разных профилей обучения, позволило углубиться в особенности патриотических проявлений студентов с разными типами мышления, подходами к принятию решений и особенностями коммуникативных качеств.

Основопологающей целью исследования проявления патриотизма у студентов технических и педагогических специальностей, явилось выявление особенностей проявления патриотизма, и подтверждение предположения о том, что профиль обучения не оказывает значимого влияния на выбор поведенческой стратегии патриотизма, но разнится специфическим соотношением выраженности компонентов патриотизма у студентов разных направлений обучения.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Севастопольского государственного университета (СевГУ). В исследовании приняли участие 110 студентов в возрасте от 18 до 23 лет. Выборку составили две группы студентов, обучающиеся по специальностям технической направленности и гуманитарно-педагогического профиля обучения. Группы испытуемых были равными по количеству респондентов, по 55 человек в каждой группе, что обеспечило корректность статистического сравнения.

В процессе проведения эмпирического исследования направленного на выявление особенностей проявления патриотизма как базового свойства личности у студентов технических и педагогических специальностей использовались такие методики как: анкета «Гражданственность и патриотизм» (И.Н. Елисеев, И.И. Елисеев, И.А. Занина, А.Г. Илиев (2015)); тест исследования патриотизма «Патриограмма» А. В. Потемкин, С. И. Кудинов (2009)); опросник для оценки типов патриотического поведения (О. В. Гордякова, А. Н. Лебедев (2017)).

Обработка эмпирических данных осуществлялась посредством использования методов описательной статистики (подсчёт средних значений, стандартных отклонений, процентных долей), методов математической статистики: ф-критерий Фишера (угловое преобразование); U-критерий Манна–Уитни; критерий χ^2 Пирсона; кластерный анализ (метод К-средних) с последующим применением правила близости ($\Delta = 3$); множественный корреляционный анализ.

Особую значимость в процессе исследования проявления патриотизма у студентов имеет углубленное изучение патриотизма как сложного социально-психологического феномена. Выявление выраженности в структуре личности таких компонентов как когнитивный, эмоциональный, мотивационно-поведенческий и

ценностный, позволяет более продуктивно оценить проявление патриотизма у студентов разных специальностей, их готовность к активным действиям на благо Отечества, к защите его интересов, соблюдению законов, участию в общественной жизни.

Изучение патриотических ценностей, их принятие как лично значимых, уход от одноаспектности в изучении патриотических проявлений, позволяет рассмотреть патриотизм как системное свойство личности подразумевающее раскрытие целого блока характеристик, позволяющих освятить качественные и количественные характеристики изучаемого свойства.

Проведение исследования позволило выявить уровень сформированности патриотического сознания студентов, а также специфику выраженности патриотических качеств в зависимости от профиля обучения.

Одним из базовых инструментов, позволяющих дать оценку патриотическим качествам респондентов в двух группах стало проведение анкетирования с использованием анкеты «Гражданственность и патриотизм» (И.Н. Елисеев, И.И. Елисеев, И.А. Занина, А.Г. Илиев), авторами анкеты были сформулированы разные уровни сформированности патриотических качеств, связанных с гражданской идентичностью и патриотизмом у студентов высших учебных заведений [1].

Следует отметить, что практически у всех испытуемых патриотические качества сформированы оптимально (G3), или на высоком уровне (G4), низкий уровень, предполагающий, что качества сформированы недостаточно, не выявлен ни у одного испытуемого, кроме того, незначителен количественный показатель студентов, из 110 студентов всего 8 человек, у которых качества сформированы удовлетворительно (G 2 пороговый уровень).

На рисунке 1 отображены данные двух групп, позволяющие визуально оценить соотношение уровней сформированности гражданственности и патриотизма у студентов, обучающихся на специальностях гуманитарно-педагогического направления и студентов технических специальностей (рис. 1).

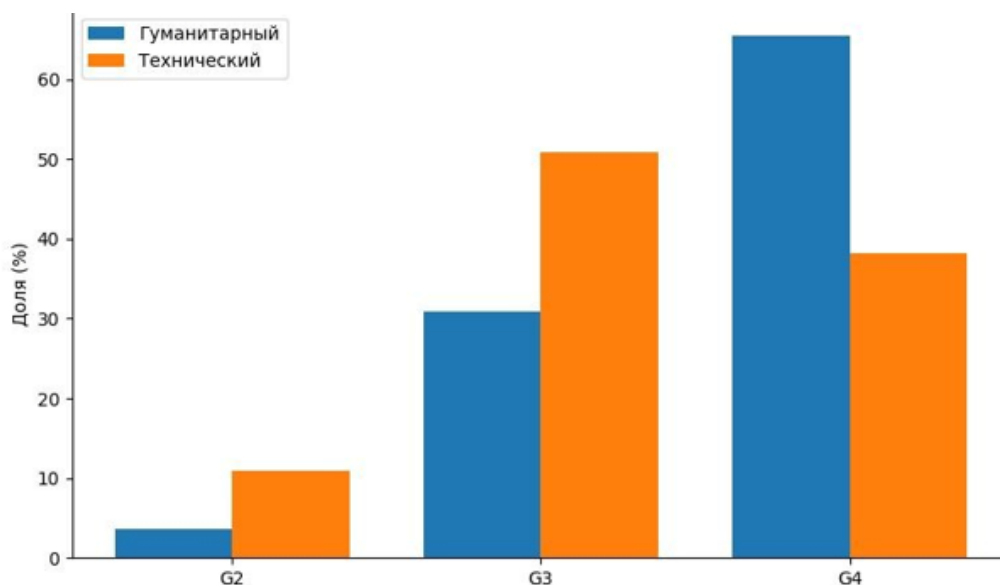


Рисунок 1. Уровни сформированности гражданственности и патриотизма в дух группах

Вместе с тем профиль обучения и уровень сформированности гражданственности и патриотизма демонстрирует статистически значимую связь. Студенты гуманитарно-педагогического профиля демонстрируют более высокий уровень гражданственности и патриотизма по сравнению со студентами технического профиля. В гуманитарной группе 65,5% респондентов имеют высокий уровень сформированности патриотических качеств, тогда как в технической группе этот показатель составляет лишь 38,2%.

Применяя критерий χ^2 Пирсона для проверки связи между профилем обучения и уровнем сформированности гражданственности и патриотизма у студентов двух групп, можно сделать вывод, о том, что полученные различия являются статистически значимыми, что позволяет утверждать: профиль обучения (гуманитарный или технический) связан с уровнем сформированности гражданственности и патриотизма, причём у студентов гуманитарно-педагогического профиля этот уровень значимо выше. Выявленные уровни сформированности гражданственности и патриотизма у студентов подтверждают утверждение о специфическом соотношении проявления патриотизма, как свойства личности, у студентов, обучающихся на технических и педагогических специальностях.

Получить достаточно полные сведения об изучаемом явлении, удалось посредством использования теста исследования патриотизма «Патриограмма» (А. В. Потемкин, С. И. Кудинов) [2,3]. Исследование патриотизма с

использованием теста «Патриограмма» позволило получить данные о компонентах патриотизма, и оценить его как системное качество личности, которое включает в себя по две переменные - гармоническую и агармоническую.

В изучаемом явлении раскрываются блоки характеризующие личностные компоненты патриотизма, так ценностные и мотивационные характеристики — социально значимые ценности и личностно значимые ценности, а также социоцентризм и эгоцентризм определяют индивидуально-типические особенности проявления патриотизма. Выявление динамических, эмоциональных, регуляторных характеристик, а также когнитивных проявлений раскрывает обширный спектр особенностей проявления патриотизма, позволяющих более детально исследовать специфику выраженности патриотических качеств у студентов, обучающихся по разным профилям подготовки.

С.И. Кудинов, Н.Г. Русакова в исследовании типологических проявлений организованности личности в качестве основания для построения типологии использовали положения целостно-функционального подхода, предполагающего наличие гармонических и агармонических переменных во всех компонентах базовых свойств личности: динамическом, эмоциональном, регуляторном, мотивационном, когнитивном и рефлексивно-оценочном [4].

Базирование на принципе типологизации предложенной Кудиновым С.И. и Русаковой Н.Г., позволило выделить три типа проявления патриотизма у студентов технических и гуманитарно-педагогических специальностей:

- интенсивный тип проявления патриотизма характеризуется доминированием в большинстве компонентов гармонических переменных.
- экстенсивный тип проявления патриотизма включает превалирование агармонических переменных над гармоническими.
- смешанный тип — гармонические и агармонические переменные примерно равны.

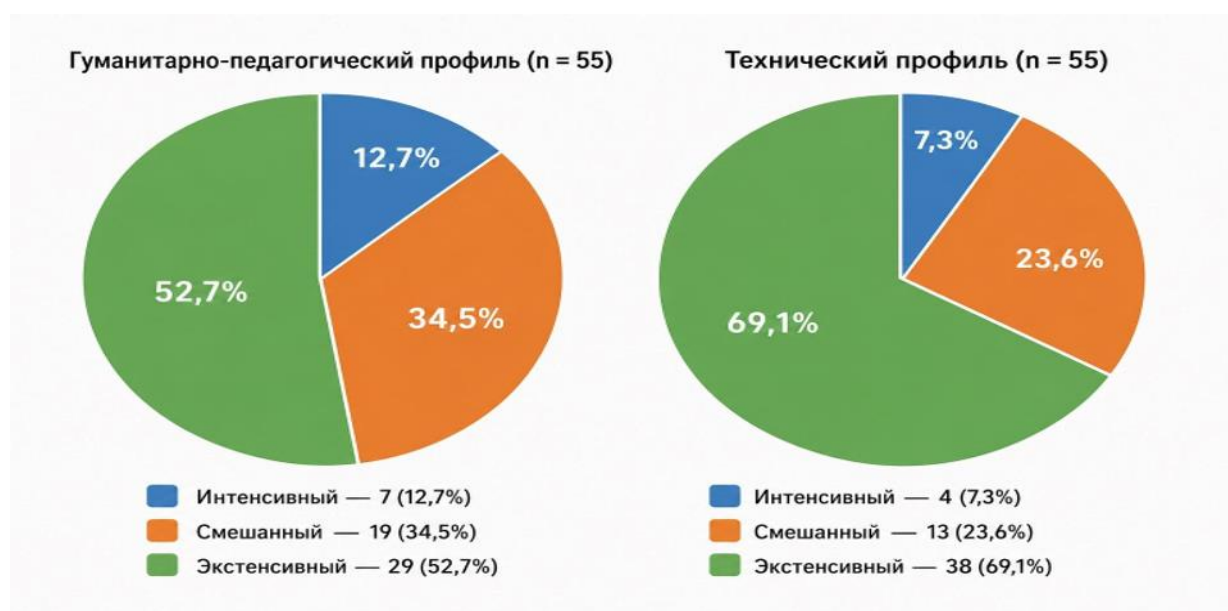
Проведение кластерного анализа методом К-средних на основе двух признаков: Г (гармонические) и А (агармонические), а также после кластеризации применение правила близости позволило определить тип проявления патриотизма для всех испытуемых.

В результате распределения по типам проявления патриотизма исходя из типологии, предложенной Кудиновым С.И. и Русаковой Н.Г. в итоговой выборке студентов доминирует экстенсивный тип проявления патриотизма (табл. 1).

Таблица 1. Итоговое распределение по типам проявления патриотизма

Тип	Количество респондентов	Доля в %
Интенсивный	11	10,0%
Смешанный	32	29,1%
Экстенсивный	67	60,9%
Всего	110	100%

Сравнительная характеристика проявления патриотизма в двух группах свидетельствует о более высоком численном показателе сформированности интенсивного и смешанного типов проявления патриотизма у студентов гуманитарно-педагогических специальностей по сравнению со студентами технических специальностей, а также наглядно видно, что экстенсивный тип проявления патриотизма более часто встречается у студентов технических специальностей (рис. 2).

**Рисунок 2. Распределение испытуемых в зависимости от типа проявления патриотизма в двух группах**

В результате обработки полученных данных, для выявления возможной взаимосвязи между профилем обучения студента (гуманитарно-педагогический или технический) и типом проявления патриотизма использовался метод χ^2 Пирсона.

При использовании метода χ^2 Пирсона удалось просчитать, и сделать вывод о том, что выявленные различия взаимосвязи между профилем обучения студента (гуманитарный или технический) и типом проявления патриотизма не значимы.

Несмотря на наблюдаемые тенденции, а именно более высокая доля экстенсивного типа у студентов технических специальностей — 69,1% и 52,7% у

студентов педагогических специальностей, а также более высокая доля смешанного и интенсивного типов у гуманитарно-педагогического профиля, при данном объёме выборок (по 55 человек в каждой группе) скорее свидетельствуют о случайности различий и не отражают генеральной закономерности. Таким образом, профиль обучения не является значимым фактором, определяющим тип проявления патриотизма в данной выборке.

Вместе с тем, полученные исходные данные, позволяют оценить выраженность динамических, эмоциональных, регуляторных качеств проявления патриотизма в группах студентов, обучающихся по гуманитарно-педагогическому и техническому профилю, для оценки значимыми, выделялись диагностические показатели, которые соответствует 6 баллам, что относится к уровню «выше среднего», и более высокие показатели.

Рассматривая специфику выраженности показателей в группе студентов гуманитарно-педагогического профиля, можно сказать, что доминирующими выступают гармонические показатели (стеничность, социоцентризм, социальные ценности, эргичность, осмысленность, интернальность, продуктивность).

Проявление патриотизма у студентов педагогических специальностей связано с активной жизненной позицией, выявленные показатели характеризуют студентов эмоциональной устойчивостью в проявлении патриотичности, склонностью действовать самостоятельно, а также ориентированностью на осмысленность в проявлении патриотических качеств и доминированием общественных ценностей над личностными.

Особенности проявления патриотизма у студентов технических специальностей связаны с тем, что наиболее выраженными в этой группе выявлены показатели агармонические — астеничность и аэргичность их доля в процентном соотношении наиболее высокая, по сравнению с другими показателями: астеничность — 72,7%, аэргичность — 63,6%, субъективно-личностные — 58,2%, экстернальность — 56,4%, операциональные трудности — 56,4%, личностные трудности — 52,7%.

Студенты технических специальностей в процессе проявления патриотических качеств как правило, характеризуются эмоциональной нестабильностью, пассивностью, со смещением внешнего локуса контроля. Гармонические показатели в группе этих студентов (стеничность, социоцентризм, осмысленность, продуктивность) — ниже 50%.

После проведенного расчета посредством применения метода математической статистики U-критерия Манна–Уитни для ключевых показателей, которые показали наибольшие различия между группами, можно сделать вывод о том, что статистически значимые различия, имеют такие показатели как — стеничность, астеничность, интернальность, и продуктивно-коммуникативные личностные характеристики, что в свою очередь подчеркивает специфику соотношения проявления патриотизма, как свойства личности, у студентов обучающихся на технических и педагогических специальностях.

Патриотизм гуманитарно-педагогического профиля проявляется как эмоционально насыщенная, социально ориентированная и деятельностная характеристика личности. Сопровождается проявлением позитивных эмоций, оптимистичным окрасом выраженности патриотичности (стеничность). Достаточно высокий показатель социоцентризма, ценностная ориентация направлена на благо общества, способствуют успеху в общении и учебной деятельности (продуктивно-коммуникативные характеристики). Студенты демонстрируют функциональный патриотизм, который интегрирован в систему ценностей и поведения личности.

Патриотизм студентов технических специальностей проявляется как эмоционально напряжённая, в большей степени пассивная и менее функциональная характеристика. Патриотические проявления сопровождаются тревожностью и эмоциональной нестабильностью так как проявилась выраженная астеничность, пассивностью и низкой инициативностью (аэргичность), не высокий уровень интернальности свидетельствует о внешнем локусе контроля. Можно сказать, что патриотизм воспринимается как долженствование, вызывающее скорее дискомфорт, а не как внутренне принятая ценность.

Исследование специфики проявления патриотизма у студентов разных профилей обучения, сравнение качественных различий в мотивационных основаниях и формах проявления патриотического поведения у студентов технических и педагогических специальностей, осуществлялось так же посредством использования опросника для оценки типов патриотического поведения (Гордякова О.В., Лебедев А.Н. (2017). Методика позволяла выявить превалирование того или иного типа патриотического поведения в структуре личности студентов.

В соответствии с типологией, предложенной О.В. Гордяковой и А.Н. Лебедевым (2017), были выделены три типа патриотического поведения: идеологический, проблемный и конформный [5]. Сравнительный анализ распределения этих типов в группах гуманитарного и технического профилей показал, что у студентов

педагогических специальностей преобладает идеологический тип (49,1%), характеризующий студентов демонстративностью в проявлении патриотизма, вместе с тем готовностью пожертвовать личным благополучием ради своих убеждений, а у студентов технических специальностей — конформный тип (47,3%). Студентам технических специальностей, тем самым не свойственно ярко выраженное эмоциональное отношение к стране. Они как правило проявляют радость успехам страны, достижениям национальных спортивных команд, вместе с тем в сложной жизненной ситуации или при наличии такой возможности, выбирая между интересами страны и личными интересами, они выбирают личное благополучие. При расчетах, применяя метод материальной статистики (критерий χ^2 Пирсона), позволило выявить данные о том, что профиль обучения не оказывает значимого влияния на выбор поведенческой стратегии патриотизма.

Проведенное исследование позволило выявить специфику проявления патриотизма у студентов двух групп. У студентов педагогических специальностей патриотизм проявляется преимущественно через идеологический тип поведения (49,1%), который, однако, сопровождается высокой стеничностью, интернальностью, осмысленностью и продуктивно-коммуникативной активностью. Это позволяет охарактеризовать их патриотизм как осознанно-деятельностный, эмоционально положительный и социально ориентированный. У студентов технических специальностей патриотизм проявляется преимущественно через конформный тип поведения (47,3%), который сочетается с высокой астеничностью, азгичностью и низкой интернальностью. Это соответствует гипотетическому описанию патриотизма как эмоционально напряжённого, пассивного и ситуативного, не становящегося устойчивым регулятором поведения.

Проведение множественного корреляционного анализа позволило сделать вывод о том, что уровень сформированности гражданственности и патриотизма (категории G2, G3, G4) является интегральным показателем, закономерно связанным с другими характеристиками личности и формами проявления патриотизма.

Множественный корреляционный анализ показал, что уровень гражданственности и патриотизма (G) закономерно связан с другими переменными. Наиболее сильные положительные корреляции обнаружены со стеничностью ($\rho = 0,62$), продуктивно-коммуникативными характеристиками ($\rho = 0,59$), интернальностью ($\rho = 0,58$) и социоцентризмом ($\rho = 0,56$); отрицательные корреляции — с астеничностью ($\rho = -0,55$) и азгичностью ($\rho = -0,48$). Кластерный анализ позволил выделить три типа организованности личности: у студентов

гуманитарно-педагогического профиля чаще встречаются интенсивный (12,7%) и смешанный (34,5%) типы, тогда как у студентов технических специальностей доминирует экстенсивный тип (69,1%), характеризующийся преобладанием агармонических переменных.

С повышением уровня сформированности гражданственности и патриотизма (G) возрастает доля идеологического поведения (с 25% до 54,4%), снижается доля экстенсивного типа организованности (со 100% до 43,9%) и возрастает доля смешанного и интенсивного типов, кроме того линейно возрастают все гармонические переменные «Патриограммы» (эргичность, стеничность, интернальность, социоцентризм, осмысленность, продуктивно-коммуникативные), при этом линейно снижаются все агармонические переменные (аэргичность, астеничность, экстернальность, эгоцентризм, осведомлённость, субъективно-личностные).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у студентов педагогических специальностей патриотизм действительно отличается высокой выраженностью осознанных, эмоционально положительных и регуляторных характеристик, что проявляется в доминировании идеологического типа поведения, высоких показателях стеничности, интернальности и продуктивно-коммуникативной активности. У студентов технических специальностей патриотизм характеризуется преобладанием эмоциональной напряжённости и сниженной активностью, что выражается в более высоких показателях конформного типа поведения, астеничности, аэргичности и экстенсивного типа проявления патриотизма.

Полученные результаты имеют как теоретическое, так и практическое значение. В теоретическом плане они расширяют представления о психологической структуре патриотизма как системно-функционального свойства личности, демонстрируя его вариативность в зависимости от профессиональной направленности. Выявленные различия в соотношении гармонических и агармонических переменных подтверждают продуктивность целостно-функционального подхода к изучению патриотизма и позволяют конкретизировать его содержательные характеристики в контексте высшего образования. В практическом плане результаты обосновывают необходимость дифференцированного подхода к патриотическому воспитанию студентов с учётом их профессиональной направленности. Для студентов педагогических специальностей эффективными формами работы являются проектная и коммуникативная деятельность, волонтерство, разработка и проведение патриотических мероприятий

для школьников. Для студентов технических специальностей целесообразно использовать конкретные, алгоритмизированные формы деятельности с понятным результатом — участие в благоустройстве, техническое сопровождение патриотических проектов, создание цифровых продуктов, связанных с исторической памятью.

Проведённое исследование подтвердило предположение о том, что проявление патриотизма как свойства личности у студентов педагогических и технических специальностей различается по характеру его структурных компонентов и качественному своеобразию поведенческих стратегий. У студентов педагогических специальностей патриотизм отличается высокой выраженностью осознанных, эмоционально положительных и регуляторных характеристик, что формирует социально ориентированную позицию и деятельностный тип патриотизма. У студентов технических специальностей патриотизм характеризуется преобладанием эмоциональной напряжённости и сниженной активностью, что проявляется в пассивном, ситуативном характере данного свойства. Эти различия требуют учёта при организации воспитательной работы в вузе и разработке адресных программ патриотического воспитания, ориентированных на специфику профессиональной подготовки студентов.

Список литературы

1. Моделирование и параметризация анкеты "Гражданственность и патриотизм" для оценки общекультурных компетенций / И. Н. Елисеев, И. И. Елисеев, И. А. Занина, А. Г. Илиев // Инженерный вестник Дона. – 2015. – № 3(37). – С. 129. – EDN VHSBZH. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25302543&ysclid=mtif6lya59662721358> (дата обращения: 20.08.2026).
2. Потемкин, А. В. Новые методы диагностики патриотизма / А. В. Потемкин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 4(28). – С. 39-42. – EDN KBXQTP. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11968631> (дата обращения: 20.08.2026).
3. Потемкин А. В. Национально-психологические особенности проявления патриотизма личности : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Потемкин Андрей Валерьевич. ; науч. рук. Кудинов ; С.В. ГОУ ВПО «Тамбовский государственный университет». – Новосибирск, 2009. – 23 с.
4. Кудинов, С. И. Психологический анализ типологических проявлений организованности личности / С. И. Кудинов, Н. Г. Русакова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2007. – № 2. – С. 24-32. – EDN JVDXSZ. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11659765> (дата обращения: 10.04.2026).
5. Гордякова, О. В. Чувство патриотизма и типы патриотического поведения молодых граждан России / О. В. Гордякова, А. Н. Лебедев // Психологические и психоаналитические исследования : Ежегодник 2017. – Москва :

- Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2017. – С. 307-327. – EDN YXBRRT. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32854778&ysclid=mtifkprfbd481426390> (дата обращения: 18.08.2026).
6. Бессонова, Т. И. Воспитательный потенциал детских и молодёжных инициатив в развитии патриотических установок личности / Т. И. Бессонова — Текст : электронный // Социально-психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Севастополь, 14–15 октября 2022 года. – Севастополь: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение "Институт природно-технических систем", 2022. – С. 486-490. – EDN BCMOMA. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49727511> (дата обращения: 23.01.2026).
 7. Кипреев, С. Н. Проблема исследования патриотизма как свойства личности в психологии / С. Н. Кипреев, Н. А. Фомина // Материалы Всероссийской научно-практической конференции "Национальная безопасность России: актуальные аспекты". ГНИИ "Нацразвитие". Март 2018 : Сборник избранных статей, Санкт-Петербург, 29 марта 2018 года. – Санкт-Петербург: Частное научно-образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Гуманитарный национальный исследовательский институт «НАЦРАЗВИТИЕ», 2018. – С. 153-161. —EDN XSGTUT. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35202007> (дата обращения: 23.05.2026).
 8. Лебедев А.Н. Проблемы патриотического воспитания студентов российского вуза // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2014. №2 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-patrioticheskogo-vospitaniya-studentov-rossiyskogo-vuza> (дата обращения: 20.07.2026).
 9. Салманова, Д. А. Диагностика сформированности патриотической идентичности студенческой молодежи / Д. А. Салманова, Р. В. Сулейманова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12. — № 6. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/86PDMN624.pdf>.
 10. Спасенников В. В. Конструктивный патриотизм: дизайн экспресс-опросника патриотичности личности // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2024. № 3 (27). С. 39–47. DOI: 10.47475/2409-4102-2024-27-3-39-47.
 11. Гаврилушкин, С. А. Психологическая специфика проявления ответственности личности у студентов с различной патриотической направленностью : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : специальность 19.00.01 / С. А. Гаврилушкин ; [Диссертационный совет Д 212.203.22 при Российском университете дружбы народов]. — Москва, 2012. — 24 с. — URL: <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskaya-spetsifika-proyavleniya-otvetstvennosti-lichnosti-u-studentov-s-razlichno> (дата обращения: 20.05.2026).
 12. Воскрекасенко О.А., Константинов В.В., Пашин А.А., Тренгулов К.Р. Диагностика патриотизма студенческой молодёжи в системе профессионального воспитания в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 5. ; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32096> (дата обращения: 24.07.2026). DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.32096>.

Дата публикации 19.08.2026

УДК 159.99

Булгакова А.В. Теоретический обзор проблемы психологических последствий негативного влияния стресса

Булгакова Анастасия Владимировна

Московский гуманитарно-экономический университет, г. Москва
anastasia.bulga@yandex.ru

Theoretical review of the psychological consequences of the negative impact of stress

Bulgakova Anastasia Vladimirovna

Moscow University of Humanities and Economics, Moscow

Аннотация. В статье анализируется проблема психологических и физиологических последствий негативного влияния стресса. Проведен теоретический обзор и систематизация данных. Прослеживается эволюция концепций стресса от физиологической реакции до многофакторного психофизиологического понятия. Выявлено, что хронический стресс провоцирует риски развития психических и психосоматических расстройств. Обозначена важность профилактики, раннего выявления стресса, подчеркивается необходимость разработки и внедрения общедоступных образовательных программ по саморегуляции.

Ключевые слова: стресс, хронический стресс, психологические последствия, физиологические последствия, стрессоры.

Abstract. The article is devoted to analyzing the problem of psychological and physiological consequences of the negative impact of stress. A theoretical review and systematization of data have been carried out. The evolution of stress concepts is traced - from a physiological response to a multifactorial psychophysiological notion. It has been revealed that chronic stress provokes the risks of developing mental and psychosomatic disorders. The importance of prevention and early detection of stress is emphasized, and the necessity of developing and implementing publicly accessible educational programs on self-regulation is underscored.

Keywords: stress, chronic stress, psychological consequences; physiological consequences; stressors.

Введение

В результате высокой неопределенности и интенсивности внешних воздействий большинство людей в мире ежедневно испытывают стресс. Переживая стресс в современных условиях человек не позволяет механизмам, отвечающим за обеспечение выживания, в полной мере выполнять свои функции, что приводит к дисбалансу регуляторных систем организма и стресс может нести опасные последствия для здоровья человека. Хронический стресс входит в число ведущих факторов риска развития психических и психосоматических расстройств.

Актуальность исследования обусловлена растущей распространенностью стрессовых состояний в обществе и серьезными последствиями для психического и физического здоровья людей.

Целью исследования является теоретический обзор проблемы психологических последствий негативного влияния стресса и систематизация данных по этой теме.

Задачи исследования:

- анализ истории понятия «стресс»,
- теоретический обзор научных исследований негативного влияния последствий стресса,
- выявление основных психологических и физических последствий стресса.

Методы исследования:

- теоретический анализ (обзор, изучение, анализ и синтез научных публикаций);
- систематизация полученных данных.

Для изучения психологических последствий негативного влияния стресса проанализированы существующие концепции, проведен обзор теоретической литературы и научных исследований.

Анализ истории понятия «стресс».

Историческое формирование концепции стресса начинается с работ американского ученого физиолога Уолтера Брэдфорда Кеннона, заложившего понятие реакции «бей или беги» в 1915 году и понятие «стресс» в 1926 году. В реакции «бей или беги» Кеннон заключает состояние человека, при котором организм максимально мобилизуется, чтобы быть готовым устранить угрозу, при этом использует один из двух способов: бороться с ней или сбежать от нее. Понятие «стресс» Кеннон использует для обозначения факторов, которые нарушают гомеостаз (способность поддерживать постоянство внутренней среды организма), то есть для обозначения того, что соответствует современному понятию «стрессор».

В 1946 году канадский ученый Ганс Селье предлагает системный подход, который заключается в том, что стресс - это универсальная адаптационная реакция организма на неблагоприятные воздействия и определяет стресс как неспецифический ответ организма на любое предъявляемое требование и стрессоры как внешние или внутренние факторы, вызывающие этот ответ. Селье делает акцент на системной физиологической реакции организма, доказав, что при любом воздействии кора надпочечников выделяет одни и те же антистрессорные гормоны,

помогающие организму адаптироваться к любому стрессору. Ганс Селье является основоположником концепции стресса, но в своей теории он не учитывает субъективный опыт человека, психологические и когнитивные факторы, и не выделяет важного места роли центральной нервной системе.

Существенный концептуальный сдвиг происходит во второй половине XX века благодаря Ричарду С. Лазарусу, который выводит понятие «Стресс» за рамки чистой физиологии и доказывает, что стресс больше возникает исходя из субъективного восприятия. Р. Лазарус разграничивает понятия неспецифического (физиологического) и психологического (эмоционального) стресса. По его мнению, психологический стресс возникает в ситуациях, которые в будущем могут представлять опасность для человека и стресс в таких ситуациях предполагаемой опасности способствует преодолению угрозы и ее устранению. Физиологический стресс при воздействии стрессора на организм человека вызывает нарушение гомеостаза. Важным в модели Р. Лазаруса является понимание стресса не прямым следствием события, а результатом субъективной оценки человеком ситуации и ее значимости для своего благополучия.

В последующем изучении стресса фокус смещается с индивидуальных механизмов на влияние социальной и рабочей среды. В социально-экологических и организационных моделях 1970-х – 1990-х гг. стресс рассматривается как социально обусловленное состояние, где важны как личные ресурсы, так и условия среды (труда). Он провоцируется дисбалансом между требованиями, контролем и вознаграждением.

С позиции теории ресурсов стресс возникает при угрозе или фактической потере ресурсов (материальных, социальных, личностных, энергетических). Потеря ресурсов провоцирует последующие потери, создавая «спираль потерь» (например, профессиональный стресс провоцирует выгорание на работе, что ведет к снижению продуктивности и, как следствие, к сокращению доходов), при этом наличие «запасных» ресурсов, таких как крепкие социальные связи, финансовая подушка и т.п. способно смягчить воздействие стрессоров.

В конце XX - начале XXI века ученые начинают изучать, как именно стресс влияет на мозг и тело, к чему приводит его длительное воздействие, так стресс начинают рассматривать с точки зрения нейробиологических механизмов и долгосрочных рисков. Брюс Макьюэн вводит понятие аллостаза (поддержание стабильности через изменения). С позиций концепции аллостатической нагрузки хронический стресс рассматривается как «износ» систем организма из-за постоянной

адаптации. Высокая аллостатическая нагрузка негативно влияет на нейропластичность, что повышает риск когнитивных нарушений, психических расстройств и соматических заболеваний, при этом восприимчивость к такой нагрузке индивидуальна и зависит от разных факторов, таких как опыт, генетика, образ жизни и т.п.

В современных представлениях понятие «стресс» охватывает сразу несколько аспектов и представляет собой комплексную реакцию, сочетающую неспецифические физиологические механизмы адаптации и индивидуально опосредованные когнитивно-эмоциональные компоненты. Учитываются повседневные микрострессоры, информационная перегрузка, социальные сети, климатическая тревожность и т.д. Адаптивная ценность стресса сохраняется лишь в пределах ограниченного времени; при хронизации стресс становится значимым фактором риска для физического и психического здоровья. В современных интегративных и цифровых подходах особое внимание уделяется методам раннего выявления, стратегиям поддержки и профилактики.

По результатам проведенного теоретического анализа концепций основные эволюционные теории стресса систематизированы в таблице 1.

Таблица 1. Эволюция теорий о стрессе.

Теория / автор	Уолтер Брэдфорд Кеннон	Ганс Селье	Ричард Лазарус и коллеги	Социально-экологические и организационные модели (Роберт Карасек, Йоханнес Зигрист)	Нейробиология, аллостаз и хронический стресс (Брюс Макьюэн)	Современные интегративные и цифровые подходы
Основная идея	«бей или беги», поддержание гомеостаза, физиология острых угроз	стресс — это неспецифическая реакция организма на любые требования среды	стресс возникает не из-за самого события, а из-за его субъективной оценки	стресс - результат несоответствия между требованиями и ресурсами в конкретных контекстах	аллостатическая нагрузка и долгосрочные последствия для мозга и тела	мультитуровневые модели (биопсихосоциальная модель), цифровая среда, микрострессоры и коллективные стрессы
Механизм	симпатическая нервная система, адреналин, реакция «бей или беги»	общий адаптационный синдром (3 стадии), гормоны стресса	когнитивная оценка, копинг-стратегии	организационные факторы, справедливость, поддержка	хроническая активация стрессовых осей, эпигенетика, воспаление	комбинация механизмов, микрострессоры, коллективные стрессы
Ключевое отличие	фокус строго на физиологии и на острых угрозах; нет психологического измерения	стресс- универсальный биологический механизм, а не только как реакция на опасность; стресс может быть «вредный» и «полезный».	стресс становится психологическим и субъективным; физиологические реакции — это следствие, а не суть	смещение фокуса на среду и социальные факторы; стресс перестает быть «про личность» и становится «про систему»	акцент на долгосрочных, «накопительных» эффектах; стресс — это не только реакция, но и процесс, который меняет тело и мозг	междисциплинарность, внимание к «малым» стрессорам и цифровым факторам, акцент на профилактику и раннее вмешательство
Фокус	физиология, острые угрозы	биология, адаптация	психология, субъективность	социальная среда, работа	нейробиология, долгосрочные эффекты	интеграция, новые среды
	начало XX века	1936 – 1950-е	1960 – 1970-е	1970 – 1990-е	конец XX – начало XXI	XXI век

При воздействии стресса на организм человека возникает физическое и психическое напряжение, это напряжение обеспечивает почти мгновенную мобилизацию всех внутренних ресурсов, что позволяет организму быть готовым к устранению опасности. Это значит, что реакция на стресс должна способствовать выходу из опасной ситуации, однако стресс может быть разной интенсивности, длительности и иметь разное субъективное восприятие и реакцию. При кратковременном воздействии стресс выполняет адаптивную функцию, при длительном или повторяющемся стрессовом воздействии состояние постоянной готовности к действию без адекватной разрядки приводит к истощению регуляторных систем. В таких условиях реакция, изначально призванная защищать организм, способна причинить больший ущерб, чем сам стрессор, особенно если ситуация возникла на фоне психологического стресса. Этот механизм лежит в основе множества вызванных стрессом заболеваний.

Таким образом, представления о стрессе эволюционировали от универсальной физиологической реакции к сложному многофакторному психофизиологическому понятию, которое учитывает индивидуальные особенности человека в оценке поступающей информации и интерпретации ситуации. Стресс является неспецифической реакцией организма на стрессовую ситуацию, которая вызывает физическое и психическое напряжение и мобилизует внутренние ресурсы для устранения опасности. При длительном воздействии стресс может истощать организм и становиться более разрушительным, чем сам стрессор.

Физиологические последствия стресса

В результате активации стрессовых реакций в теле человека запускаются изменения в работе органов и систем, что позволяет организму перераспределить ресурсы и быть готовым к максимально быстрому физическому ответу: противостоять возникшей опасности или, в случае неравности угрозы, спастись бегством. При кратковременном стрессе происходит адаптация, длительное же воздействие стресса истощает имеющиеся ресурсы и несет существенные риски для здоровья.

Ключевым механизмом этих изменений служит активация гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой оси и симпато-адреналиновой системы. Стресс может вызывать нарушение баланса между активностью парасимпатической и симпатической нервными системами. В результате этих реакций происходит повышение уровня кортизола и катехоламинов (адреналина, норадреналина), триглицеридов, глюкозы и индекса массы тела. [1, с. 1066] При физиологическом стрессе на организм человека происходит прямое физическое, химическое или

биологическое воздействие и независимо от того, что именно нарушает баланс, комплекс реакций организма будет схожим.

Длительное воздействие стресса может повлиять на общее физическое состояние в результате нарушения работы нейроэндокринной системы. Реакция на стресс способствует повышению уровня гормонов стресса (кортизола и норэпинефрина), провоцирует воспаление, гиперкоагуляцию, снижение выработки омега-3 жирных кислот и фолиевой кислоты, инсулинорезистентность, метаболический синдром, центральное ожирение, гипергликемию. [1, с. 1066]

При мобилизации ресурсов организма человека внутренние органы, такие как сердце, легкие, мозг, вынуждены испытывать повышенную нагрузку. Интенсивная нагрузка на внутренние органы может повышать риск развития заболеваний, том числе тахикардии, язвенной болезни желудка, сахарного диабета. [2, с. 459].

Негативное воздействие стресса существенно отражается на работе сердечно-сосудистой системы. Стресс провоцирует повышение сердечного ритма и артериального давления, повышает риск развития сердечно-сосудистых заболеваний, к которым относятся гипертония, инфаркт миокарда и инсульт. [3, с. 6] В работе с пациентами, подверженными риску сердечно-сосудистых заболеваний или уже страдающими от них, стресс играет особенно важную роль. [1, с. 1066]

Стресс также провоцирует снижение сопротивляемости организма к вирусным заболеваниям, что является следствием увеличения простудных заболеваний. [4, с. 208] Длительный стресс может подавлять активность иммунных клеток и соответственно ослаблять иммунную систему. [3, с. 6]

При этом важную роль в реакции организма на стресс оказывают различные индивидуальные факторы: генетическая, психологическая предрасположенность, тип высшей нервной системы, психологическая устойчивость и иные личностные особенности. [2, с. 459].

Таким образом, основными негативными физиологическим последствиям длительного стресса являются: влияние на сердечно-сосудистую и иммунную системы, нарушение метаболизма, риск развития таких заболеваний, как гипертония, инфаркт, инсульт, сахарный диабет, снижение иммунной защиты и др. Существенное влияние в негативных проявлениях реакции организма оказывают индивидуальные характеристики человека.

Когнитивные и эмоциональные нарушения

В условиях современного мира многие угрозы имеют социальный, системный или латентный характер, на который человек не способен повлиять. Большинство

стрессовых факторов не связано с реальной угрозой для жизни, требующей мобилизации всех ресурсов организма для обеспечения выживания. Но в результате постоянной активации такой реакции, она может способствовать развитию серьезных заболеваний и осложнений.

В отличие от физиологического стресса психологический стресс развивается не под прямым физическим воздействием, а на фоне психических факторов, при восприятии ситуации как угрозы личным ценностям (статусу, самооценке и т.д.) при отсутствии возможностей для ее разрешения. Эмоциональный стресс выступает компонентом психического стресса, проявляется в аффективной реакции на стрессор и определяет субъективную интенсивность переживания угрозы. Когнитивный стресс служит проявлением психологического стресса, отражая когнитивную сторону реакции, отражается в воздействии на познавательные процессы: нарушение внимания, памяти, скорости обработки информации.

Психологический стресс начинается с когнитивных процессов в коре больших полушарий, в тот момент, когда человек оценивает происходящее событие как угрожающее его самооценке, социальному статусу или финансовому благополучию и не имеет возможности удовлетворить возникающие актуальные потребности. [10, с. 20] В результате естественная стрессовая реакция остается нереализованной. Длительный стресс при невозможности реализовать физиологическое напряжение провоцирует негативное влияние на когнитивные функции (внимание, память, скорость мышления) и эмоциональное состояние человека (тревожность, раздражительность, апатию).

Когнитивные нарушения проявляются в ухудшении концентрации внимания, памяти, замедлении обработки информации, быстрой утомляемости. Причем затрагиваются разные когнитивные уровни: рабочая память, исполнительные функции, когнитивная гибкость и способность к решению сложных проблем. Что оказывает влияние на продуктивность в работе, учебе, качество жизни.

Эмоциональные последствия выражаются в повышенной тревожности, беспокойстве, подавленности, раздражительности или апатии, эмоциональной нестабильности, «застревании» в негативных воспоминаниях и, как следствие, способствуют осложнению взаимодействий в межличностной сфере, проблемам с эмоциональной регуляцией, снижению социальной активности, повышению риска развития тревожных, депрессивных расстройств.

Психологические последствия шире и включают не только эмоциональное состояние, но и глубинные изменения в смысловой сфере, самооценке, мотивах,

стратегиях поведения, включая формирование установок, беспомощности, снижение самооффективности.

Важную роль в усугублении когнитивно-эмоциональных нарушений играет расстройство сна. Согласно данным исследований у 80% пациентов с аффективными нарушениями выявляются значимые расстройства сна, которые могут предшествовать развитию тревоги и депрессии, выступая одним из ключевых факторов риска, а могут развиваться на фоне уже возникших расстройств тревожно-депрессивного спектра, значительно влияя на качество жизни и определяя высокие риски их хронизации. [5, с. 41]

Механизмы этих изменений базируются на тех же нейроэндокринных и воспалительных процессах, которые лежат в основе физиологических последствий стресса. Повышение уровня гормонов (кортизола и катехоламинов) усиливает возбудимость центральной и симпатической нервных систем, провоцируя увеличение уровня страха, тревоги, эмоциональной напряженности [2, с. 459], что, в свою очередь непосредственно влияет на когнитивные функции – память, внимание и скорость обработки информации. Ухудшение памяти возникает в результате нейротоксического действия на гиппокамп на фоне хронического избытка кортизола, а состояние гипервозбуждения, развивающееся в результате активации симпатoadрениалиновой системы, объясняет снижение концентрации внимания.

Так возникает замкнутый круг: когнитивный дефицит усиливает переживания по поводу снижения умственных способностей, что в свою очередь усугубляет аффективные нарушения, такие как тревога, депрессия, и еще больше усугубляет когнитивные показатели. Из-за такой сложной переплетенности причин бывает сложно определить, что первично: аффективное расстройство или уже сформировавшийся когнитивный дефицит.

Затяжное психологическое напряжение приводит к развитию психосоматических недугов, охватывающих широкий спектр нарушений: от регулярных цефалгий и симптомов расстройства пищеварения до кардиоваскулярных заболеваний, обусловленных хроническими перегрузками. [6, с. 19]

Таким образом, можно заключить, что хронический стресс оказывает комплексное негативное влияние на когнитивные, эмоциональные и физиологические функции организма и провоцирует риск развития психических и соматических расстройств.

Профессиональный стресс и выгорание

Важное влияние на качество жизни людей оказывает профессиональный стресс, при этом степень подверженности стрессовому воздействию различается в зависимости от профессии. Отличительной чертой такого стресса является, то что он связан с реакцией на конкретные трудности, возникающие непосредственно в рабочем процессе, при выполнении профессиональных задач, и оказывает влияние на психологическое состояние сотрудника. [7, с. 187]

К основным профессиональным стрессорам относятся: высокая нагрузка, жесткие сроки, повышенная ответственность, конфликты и отсутствие сплоченного коллектива. Внимание к психоэмоциональному состоянию людей и стресс-менеджмент является важным условием для устойчивости компаний. [7, с. 189]

Длительное эмоциональное напряжение на работе происходит на фоне внутреннего дискомфорта, вызванного высокой нагрузкой, несоответствием между требованиями и ресурсами работника, неблагоприятным психологическим климатом в коллективе, неудобными физическими условиями труда, страхом «наказания» за совершение ошибки, неуверенностью в будущем и т.п. Такая обстановка создает условия для возникновения профессионального стресса, раздражительности у работников, апатии, снижения мотивации и ухудшения межличностных отношений в коллективе и, как следствие ведет к снижению производительности, общих результатов работы компании, текучести кадров и другим негативным последствиям. [8, с. 36]

Одним из наиболее серьезных последствий профессионального стресса является эмоциональное выгорание, характеризующееся истощением, отстранением и снижением результативности при выполнении профессиональных задач. [6, с. 19] Исследования проблемы выгорания IT-специалистов показывают, что выгорание на работе испытывают две трети работников этой сферы. [4, с. 206] У «выгоревших» сотрудников снижается производительность труда, возникают риски развития эмоциональных расстройств. При высоком уровне выгорания снижается сопротивляемость организма к вирусным заболеваниям, что является следствием увеличения простудных заболеваний. [4, с. 208]

При этом Фагамова А.З. и соавт. в своем исследовании указывает на то, что отдельные социально-экономические факторы способны снижать негативные эффекты стресса, так, например, наблюдается снижение уровня триглицеридов и повышение «хорошего» холестерина в результате адекватной оплаты труда, что может значительно смягчить неблагоприятные последствия. [1, с. 1066]

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что профессиональный стресс провоцирует широкий спектр негативных последствий как на индивидуальном уровне, в виде хронической усталости, эмоционального выгорания, социальной изоляции, так и на уровне работы всей компании, которые проявляются в снижении производительности, ухудшении психологического климата в коллективе, текучести кадров и что в итоге приводит, к снижению эффективности и конкурентной устойчивости компании.

Городской стресс и его особенности

Актуальным в настоящее время является городской стресс. Жители мегаполиса сталкиваются с комплексным воздействием стрессоров: экологическими, психологическими, социальными, информационными, профессиональными, связанными с пандемией и другими.

Основными стрессогенными факторами жителей крупных городов являются многочисленные деловые и бытовые взаимоотношения, размытые границы личного пространства людей, информационная перегрузка, высокие финансовые затраты на бытовые нужды, транспортная удаленность рабочих мест и продолжительные временные затраты на ежедневные поездки, наличие рисков безопасности, высокий ритм жизнедеятельности, экологические проблемы и т.д. [9, с. 1088]

Действие указанных факторов провоцирует негативные последствия для здоровья и работоспособности. Экологический стресс, связанный с загрязнением воздуха, повышенным уровнем шума, высокой концентрацией патогенов, приводит к ухудшению когнитивных навыков, риску развития деменции. На физиологическом уровне это происходит в результате хронической активации стрессовых осей и роста уровня кортизола, что в сочетании с провоспалительным эффектом загрязнений усиливает нейродегенеративные процессы и ухудшает работу гиппокампа.

Психологический и социальный стресс оказывает негативное воздействие на ментальное здоровье, способствует развитию тревожных расстройств и социальной изоляции вследствие частых социальных взаимодействий, необходимости быстрого принятия решений, нарушений режима сна и отдыха. Такой стресс возникает на фоне дисбаланса между требованиями среды и доступными ресурсами, дефицит ресурсов запускает «спираль потерь», постоянная неопределенность и когнитивная нагрузка усиливают гиперактивацию миндалины и снижают регуляторные возможности префронтальной коры, что ведет к возникновению тревоги, ухудшению способностей планирования, импульсивным действиям.

Информационный стресс связан с необходимостью обработки большого объема сложной информации в сжатые сроки, что повышает психофизиологическую напряженность и снижает качество выполняемой работы. Возникает в результате перегрузки рабочей памяти, роста когнитивных затрат вследствие переключения внимания и подавления глубинной обработки информации. Постоянная мобилизация симпатической нервной системы и дефицит возможностей восстановления повышают аллостатическую нагрузку.

Пандемический стресс может возникать на фоне страха заболеть, финансовых трудностей и провоцировать ухудшение психического здоровья, нарушения сна, тревожные расстройства, снижение качества жизни. Угроза здоровью активирует базовые механизмы страха, экономические трудности усиливают дефицит ресурсов, что в следствии ведет к развитию депрессивных и тревожных состояний.

Вследствие комплексного воздействия городского стресса может возникать риск развития посттравматического стрессового расстройства, ухудшение когнитивных функций, повышенная утомляемость, снижение качества жизни, развитие психосоматических заболеваний, таких как гипертония, ишемическая болезнь сердца, язвенная болезнь желудка и бронхиальная астма [9, с. 1089]. Сочетанное действие факторов проявляется в результате накопления аллостатической нагрузки.

Таким образом, комплекс различных городских стрессов оказывает разрушительное влияние на физическое и ментальное здоровье жителей мегаполисов, что приводит к развитию психосоматических и психических заболеваний.

Профилактика стресса

Многие из негативных изменений, возникших в результате воздействия стресса, обратимы при снижении его уровня и регулярной профилактике. Профилактика стресса включает комплекс мер, помогающих снизить риск возникновения стрессовых состояний и повысить стрессоустойчивость.

На когнитивно-поведенческом уровне эффективны техники выявления и коррекции дисфункциональных установок, обучение навыкам когнитивной реструктуризации и планированию совладающего поведения. Указанные методы помогают снизить субъективное восприятие угрозы и сформировать реалистичные стратегии поведения и решения проблемы.

Методы биологической обратной связи (управление с помощью аппаратуры функциями организма, обычно не поддающимися сознательному контролю) и

дыхательные техники помогают регулировать физическое напряжение, снижая уровень симпато-адреналиновой активации. В рамках указанных методов формируется навык осознанной саморегуляции, позволяющий оперативно корректировать физиологические реакции на стрессоры и снижать накопительный эффект аллостатической нагрузки.

Для оптимизации рабочей нагрузки целесообразно внедрение организационной и средовой профилактики, включая разграничение рабочих и личных границ, обеспечение социальной поддержки и предсказуемости условий. Такая профилактика снижает дефицит ресурсов и предотвращает возникновение «спирали потерь».

Для восстановления регуляторных систем и снижения аллостатической нагрузки, уровня кортизола и улучшения нейропластичности требуется профилактика на уровне образа жизни, включающая в себя нормализацию режима сна, сбалансированное питание и регулярные физические упражнения.

В настоящее время активно развиваются персонализированные цифровые инструменты (мобильные приложения, программы медитации, системы мониторинга сна и отдыха), применение которых позволяет выявлять ранние признаки перегрузки и формировать привычки профилактики стресса.

Таким образом, применение профилактических мер может существенно снижать негативные последствия влияния стресса и в ряде случаев предотвращать их развитие.

Выводы

Воздействие стрессоров является закономерным в современном ритме жизни, так как человек ежедневно сталкивается с ними на работе, в семье, в социальной среде и даже во время досуга. В ответ на воздействие разнообразных стрессоров организм запускает неспецифическую реакцию, сформировавшуюся эволюционно, как механизм адаптации к неблагоприятным факторам.

Острый стресс – нормальная реакция организма, проблема негативного влияния возникает тогда, когда тело живет в режиме постоянной готовности к действию без адекватной разрядки.

Длительное воздействие стресса носит комплексный характер и сказывается как на физическом, так и на психическом здоровье человека, затрагивая когнитивные, эмоциональные и поведенческие сферы, может провоцировать сердечно-сосудистые заболевания, нарушения иммунитета, метаболические сбои, тревожные и депрессивные состояния, вызывать появление психосоматических

симптомов (головные боли, расстройства пищеварения), снижение продуктивности, нарушение сна, хроническую усталость, состояние внутреннего опустошения, что существенно снижает качество жизни. В условиях истощения ресурсов организма хронический стресс несет серьезные риски для здоровья. Кроме того, воздействие длительного стресса может нарушить психологический климат в рабочем коллективе или в семье, спровоцировать конфликтные ситуации в межличностных отношениях коллег и близких родственников, снизить качество и результативность работы, а также повлиять на эффективность деятельности компании.

Последствия влияния стресса зависят от индивидуальных особенностей человека, его восприятия происходящих событий, наличия ресурсов, навыков саморегуляции, физической подготовки, доступности психологической помощи и культурных установок общества.

При этом многие из описанных негативных изменений обратимы при снижении уровня стресса и регулярном применении практик, стимулирующих нейропластичность (физическая активность, обучение новому, практики осознанности, полноценный сон, техники релаксации).

Таким образом, проведенный обзор данных подтверждает актуальность проблемы психологических последствий негативного влияния стресса на физическое и ментальное здоровье людей. Учитывая тенденции развития подходов, высокую значимость профилактики, раннего выявления для сохранения здоровья и дефицит необходимых знаний и навыков у значительной части людей современного общества, особую актуальность представляет разработка и внедрение общедоступных образовательных программ по профилактике, раннему выявлению и обучению навыкам саморегуляции, а также нормативное закрепление соответствующих мер на законодательном уровне, включая трудовое законодательство.

Список литературы

1. Фагамова, А. З. Стресс на рабочем месте: основные причины и меры профилактики (обзор литературы) / А. З. Фагамова, В. А. Капцов, Л. К. Каримова [и др.] // Гигиена и санитария. – 2022. – Т. 101, № 9. – С. 1065-1071. – DOI 10.47470/0016-9900-2022-101-9-1065-1071.
2. Гусейнова, Т. Н. Стресс и его влияние на организм: как управлять стрессом и предотвращать негативные последствия для здоровья // Образование, наука и инновации: современные вызовы: материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых: в 2 ч. / Мелитополь, 12–13 декабря 2024 года. – Мелитополь: Мелитопольский государственный университет, 2025. – С. 457-460.
3. Музыченко, М. А. Стресс и его влияние на психическое и физическое здоровье // Обществознание и социальная психология. – 2023. – № 7-3(51). – С. 5-8.

4. Савинков, С. Н. Теоретический обзор проблемы выгорания IT-специалистов / С. Н. Савинков, С. В. Рягузова // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: Сборник научных трудов / Москва, 22–23 ноября 2023 года. – Москва: Московский психолого-социальный университет, 2023. – С. 205-211.
5. Васенина, Е. Е. Стресс, тревога и когнитивные расстройства. // Эффективная фармакотерапия. – 2024. № 20 (7). – С. 38-46.
6. Дилам, А. А. Психологические аспекты стресса на рабочем месте // Интернаука. – 2025. – № 24-3(388). – С. 19-22.
7. Мугаева, Е. В. Влияние производственного стресса на производительность труда и его профилактика // Естественно-гуманитарные исследования. – 2024. – № 4(54). – С. 187-190.
8. Мигурина, Д. О. Как эмоциональное напряжение влияет на лояльность сотрудников в компании // Молодой ученый. – 2025. – № 29(580). – С. 35-37.
9. Аксенова, Е. И. Городской стресс жителя мегаполиса: стрессогенные факторы и коррекция / Е. И. Аксенова, Н. Н. Камынина, П. С. Турзин // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2023. – Т. 31, № S2. – С. 1087-1091. – DOI 10.32687/0869-866X-2023-31-s2-1087-1091.

Список источников

10. Щербатых, Ю. В. Психология стресса и методы коррекции: Учебное пособие / Ю. В. Щербатых. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 432 с.

Дата публикации 31.08.2026

УДК 159.9.01

**Емельяненко Б.О. Развитие представлений об «истинном Я» в психологии:
от сущности к функции**

Емельяненко Богдан Олегович

аспирант кафедры психологии личности
Томский государственный университет, РФ, г. Томск
bogdan_eme@mail.ru

**The Development of Ideas about the "True Self" in Psychology:
from Essence to Function**

Emelianenko Bogdan Olegovich

postgraduate student, Department of Personality Psychology
Tomsk State University, Russia, Tomsk

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена неопределенным положением конструкта «истинное Я» в современной психологии: он сохраняет востребованность в исследованиях по психологии личности и психотерапевтической практике, однако его онтологический статус является спорным, а эмпирическая верификация – затруднительной. Цель работы – определить статус конструкта «истинное Я» в современном психологическом дискурсе и выявить его психологические функции. Методологическую основу составляют теоретический анализ, систематизация и обобщение научной литературы по проблеме «истинного Я». Результаты показывают, что «истинное Я» трансформировалось от трактовки как глубинной сущности, осознание которой является основой личностного роста, до понимания как функционально и контекстуально обусловленного конструкта. То есть оно перестало рассматриваться как ядерная структура личности, а стало осмысливаться как ментальная конструкция, доступная эмпирическому изучению. Выводы исследования заключаются в том, что концепция «истинного Я» выполняет реальные психологические функции: смыслообразующую, направляющую и регулирующую, структурируя представления о себе и жизненный опыт в целом.

Ключевые слова: «истинное Я», аутентичность, жизненный ориентир, смыслообразование, идентичность.

Abstract. The relevance of the study is determined by the uncertain status of the "true self" construct in contemporary psychology: it retains its relevance in research in personality psychology and in psychotherapeutic practice, yet its ontological status is disputed and its empirical verification remains challenging. The aim of this paper is to determine the status of the "true self" construct in current psychological discourse and to identify its psychological functions. The methodological framework is based on theoretical analysis, systematization, and generalization of the scientific literature on the "true self". The findings indicate that the "true self" has undergone a significant transformation in psychological discourse—from being conceptualized as a deep-seated essence, the awareness of which underpins personal growth, to being understood as a functionally and contextually oriented construct. That is, it is no longer viewed as a core structure of personality, but rather as a mental construct amenable to empirical investigation. It is

concluded that the concept of the "true self" serves real psychological functions – meaning-making, guiding, and regulatory – by structuring self-representations and life experience as a whole.

Keywords: true self, authenticity, life orientation, meaning-making, identity.

Введение

Вопрос о подлинной сущности человека имеет давнюю философскую традицию. Философские исследования о важности понимания людьми того, кто они есть на самом деле, восходят к Сократу и Аристотелю, продолжают в трудах мыслителей эпохи Просвещения (Дж. Локк, И. Кант, Ж.-Ж. Руссо), а затем и в работах экзистенциалистов (С. Кьеркегор, Ф. Ницше, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер) [14; 15]. В середине и второй половине XX в. с появлением гуманистической психологии и развитием психотерапевтической практики представления об «истинном Я» (true self) начинают разрабатываться в работах психологов. Например, А. Маслоу считал, что необходимым условием самореализации является обращение человека к своей глубинной природе, реализация врожденного потенциала, который, будучи подавленным, приводит к неврозу: «если существование этого истинного стержня личности отрицается или замалчивается, человек заболевает явно либо подспудно, немедленно либо по прошествии определенного времени» [1, с. 26]. К. Роджерс рассматривал «истинное Я» в контексте конгруэнтности – соответствия между организмическим опытом человека (его реальными переживаниями) и его Я-концепцией (осознанным представлением о себе). Подлинность, с его точки зрения, достигается в ситуации, когда Я-концепция не искажает и не подавляет организмические переживания, какими бы они ни были. Следовательно, «истинное Я» выступает у Роджерса не столько как статичная сущность, сколько как направляющий ориентир: «быть своим истинным Я – это то жизненное направление, которое клиент оценивает превыше всего, когда он свободен двигаться в любом направлении» [2, с. 127]. К. Хорни, развивая близкую к гуманистической традиции линию, использовала понятие «реального Я» (real self) как «живого, неповторимого, непосредственного центра нашей личности; той ее часть, которая может и хочет расти» [3, с. 158]. Если здоровая личность реализует эту тенденцию, то невротическая – удаляется от нее в сторону идеализированного образа себя. Поэтому она отмечает, что психотерапевтическая работа подтверждает старую мудрость, согласно которой человек «должен потерять себя (свое невротическое прославляемое Я), чтобы обрести себя (свое истинное Я)» [3, с. 289]. Схожие идеи развивали ряд других исследователей: К. Г. Юнг писал об архетипе Самости и процессе индивидуации как приближении к

нему; Д. Винникотт предложил ставшую классической дихотомию Истинного и Ложного Я, идея «истинного Я» фигурирует в психосинтезе Р. Ассаджоли, об утрате чувства бытия писал Р. Мэй, а в трудах Э. Фромма детально проанализирована отчужденность человека от самого себя.

Однако трудности эмпирической верификации «истинного Я», наряду с принципиальной сложностью самопознания [16], а также развитие постмодернистских и нарративных подходов привели к тому, что к концу XX века сама идея единого и устойчивого центра личности была поставлена под сомнение. Как отмечает М. Кроссли, «посредством нарратива мы определяем, кто мы есть, кем мы были в прошлом, и какими можем стать в будущем» [4, с. 116]. В связи с этим «истинное Я» стали характеризовать как привлекательную идею, имеющую эвристическую и дидактическую ценность, но, в конечном счете, ложную [16], а «утверждать, что люди, скорее всего, обладают точным представлением о своей истинной внутренней сущности, – значит игнорировать многочисленные данные, указывающие на обратное» [15, р. 90].

Несмотря на эту критику, понятие «истинное Я» сохранилось в научной литературе, и обращение к нему встречается у современных исследователей в том числе и в тех теоретических рамках, которые были заложены в гуманистической психологии [5]. Отмечается, что в настоящий момент интерес к «истинному Я» растет в социальной психологии и экспериментальной философии [17], а запрос на развитие «истинного Я» часто встречается в консультативной и психотерапевтической работе [6]. В целом тема того, что Д. А. Леонтьев назвал «личностным в личности» [7, с. 21] становится одной из центральных в период транзитивности (т.е. при кардинальных трансформациях в макро- и микросоциальных пространствах, сопровождающихся неопределенностью, изменчивостью и множественностью) [8], поскольку в этих условиях размываются привычные ориентиры для самопонимания и возникает риск «потери себя» в экзистенциальном смысле [9]. В таком случае целостность личности приобретает статус важнейшей ценности, поскольку является условием выживания системы [10].

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что обращение к конструкту «истинное Я» оказывается востребованным именно в период глобальных изменений как ориентир для самопонимания и опора для сохранения целостности личности, однако его теоретический и эмпирический статус остается неясным. Цель данной работы – определить статус конструкта «истинное Я» в современном психологическом дискурсе и выявить его психологические функции.

Методологическую основу исследования составили теоретический анализ, систематизация и обобщение научной литературы по проблеме «истинного Я».

«Истинное Я» и аутентичность

Кризис концепта «истинное Я» нашел частичное разрешение в начале XXI века с развитием представлений об аутентичности. Как отмечает Р. Баумайстер, «во многих (хотя и не во всех) исследованиях, посвященных аутентичности, используется понятие "истинного Я"» [18, р. 143]. Одна из самых известных моделей аутентичности М. Керниса и Б. Голдмана определяет конструкт как «свободное проявление своего истинного, глубинного Я в повседневной деятельности» [19, р. 294]. А в не менее известной модели А. Вуд с соавт. одной из характеристик аутентичности выступает отсутствие самоотчуждения, которое определяется как «субъективное ощущение того, что человек не знает себя или чувствует оторванность от своего "истинного Я"» [20, р. 386]. При этом в обоих подходах познание «истинного Я» понимается, вслед за К. Роджерсом, как осознание своих переживаний – эмоций, чувств, мотивов и желаний.

Таким образом, аутентичность часто понимается как «восприимчивость (чувствительность) к своему истинному Я» [11, с. 145], а ощущать состояние аутентичности, значит, «находиться в гармонии со своим "истинным Я"... ощущать себя настоящим, без прикрас» [21, р. 73]. С другой стороны, аутентичность можно характеризовать как верность своему «истинному Я» [12]: «своей природе, пространственно-временным обстоятельствам жизни и предназначению» [13, с. 23].

Но, как отмечают К. Б. Хортон с соавт., хотя аутентичность и «истинное Я» теоретически взаимосвязаны, крайне мало исследований, доказывающих, что доступность «истинного Я» является необходимым условием состояния аутентичности [22]. Иными словами, если рассматривать «истинное Я» как потенциально неосознаваемый, глубинный аспект личности [23], то состояние аутентичности может переживаться и при отсутствии рефлексивного контакта с этим ядром. Оно может основываться на более доступных характеристиках: соответствии поведения человека ценностям, целям и установкам, а также согласованности поведения с «идеальным Я» (качествами, которыми человек хотел бы обладать) и социальными нормами [21].

Таким образом, теоретические модели аутентичности не смогли в достаточной мере обосновать конструкт «истинного Я» – ни на теоретическом, ни на эмпирическом уровне. Однако параллельно с развитием этих идей стали появляться исследования, авторы которых предприняли попытки операционализировать «истинное Я» как феномен, доступный для эмпирической проверки.

Эмпирический подход в изучении «истинного Я»

Хотя психологами не были найдены явные подтверждения существования «истинного Я» как набора черт или особенностей, которые однозначно определяли бы истинную сущность человека [24], представления о такой сущности широко распространены в обществе [25], а проблема поиска своего «истинного Я» часто встречается в книгах, фильмах и песнях [23].

Поскольку прямое определение «истинного Я» является затруднительным, если вообще возможным [23], исследователи обратились к его эмпирически доступным проявлениям, упрощая конструкт до тех аспектов, которые доступны изучению. Р. Дж. Шлегель с соавт. предложили рассматривать «истинное Я» как «когнитивную схему, репрезентирующую те аспекты личности, которые сам человек считает наиболее характерными для своей истинной природы» [23, p. 475]. Поскольку эти представления могут и не совпадать с глубинными структурами личности, авторы используют понятие «концепции "истинного Я"» (true self-concept). Было обнаружено, что эта концепция выполняет смыслообразующую функцию [23], выступая как инструмент, с помощью которого человек осмысливает свою жизнь [16], а кроме этого, она используется как «внутренний компас» при принятии важных жизненных решений: люди более удовлетворены, когда решения соответствуют их «истинному Я» [25].

Хотя сведение «истинного Я» к ментальной конструкции было сопряжено с неизбежным упрощением, оно позволило получить эмпирически ценные результаты. Было показано, что этот конструкт выполняет реальные психологические функции. Сама постановка вопроса об операционализации «истинного Я» стимулировала дальнейшие теоретические поиски, что привело к появлению ряда современных подходов к его пониманию и изучению.

Современные подходы к пониманию и изучению «истинного Я»

Р. Ф. Баумайстер [18], продолжая теоретически развивать подход Р. Дж. Шлегель с соавт., подчеркнул, что у человека существует не одна концепция «истинного Я», а несколько, которые даже могут конфликтовать друг с другом, и считать какую-либо более правильной нельзя. Эти представления могут возникать при соприкосновении с «ложными Я», когда человек ведет себя неискренне, а затем интерпретирует этот опыт как отступление от своего Я. Поэтому он считает, что понятие «истинное Я» всегда нужно осмыслять в контексте каких-то ситуаций или поведения, ведь такие концепции о своей глубинной сущности постоянно

обновляются по мере пребывания человека в новых ситуациях или обстоятельствах [18]. И по мнению С. Чен [26], у человека есть разные «Я» для разных отношений.

В таком понимании «истинное Я» выступает в качестве идеи в сознании человека и, как отмечают Г. Н. Ривера с соавт., большинство людей действительно верят, что такая идея «должна направлять их поведение, чтобы они могли жить полноценной жизнью» [16, р. 114]. И принятие решений, согласующихся с «истинным Я», как было показано выше [25] и подтверждено в последующих исследованиях [27], действительно ведет к удовлетворенности. Таким образом, хотя онтологический статус «истинного Я» ставится под большие сомнения [16], субъективные представления об «истинном Я» оказывают вполне заметное психологическое воздействие, а значит, идея «истинного Я» функционально полезна. Ориентация на жизнь в соответствии с «истинным Я» способствует благополучию, удовлетворению базовых психологических потребностей, устойчивости к разного рода угрозам [28], а также совладанию с ситуациями неопределенности [29]. Получается, что идея «истинного Я» существует без «истинного Я» как такового [16; 18]: эта концепция, за которой не стоит реальность; фикция, которая, однако, используется в качестве регулятора своих действий [18].

При этом отмечается, что, когда люди обращаются к «истинному Я», они думают не столько о том, какие они есть в действительности, сколько о том, какими они хотят стать; это важный жизненный ориентир с практической точки зрения [16] в отличие от более абстрактного «идеального Я» [18]. Вероятно, поэтому люди склонны оценивать свое «истинное Я» как позитивное и нравственное [17; 30; 31], а также как нечто лучшее, чем их «реальное Я» [32].

Контекстуальный подход в изучении «истинного Я» также нашел свое развитие. Некоторые авторы предлагают рассматривать «эстетическое Я» [33] как совокупность эстетических предпочтений, вкусов и ценностей, которые человек воспринимает как сущностные для своей идентичности, а также «моральное Я» [34] – как представления о себе, связанные с этическими убеждениями и моральными принципами. И в случае противопоставления этих двух сфер эстетическая воспринимается как дающая больше возможностей для проявления «истинного Я» [35].

В настоящий момент исследователи также более подробно пытаются изучить, каким именно образом человек вообще приходит к знанию своего «истинного Я» [24]. Отмечается, что поведение не является фундаментом для этого, поэтому представляет интерес изучение когнитивных стратегий и метакогнитивных переживаний, в

частности с помощью теории беглости обработки информации [24]. Кроме этого, стал развиваться кросс-культурный подход, и уже выявлено, что идея следовать своему «истинному Я» не является универсальной. Например, североамериканцы значительно чаще, чем южнокорейцы, готовы пожертвовать стабильностью, деньгами и даже семейным благополучием ради работы, соответствующей их «истинному Я» [36]. Авторы связывают это с тем, что в североамериканской культуре укоренена более сильная вера в то, что следование этому ориентиру ведет к позитивным результатам.

Любопытно, что понимание «истинного Я» как контекстуального и функционально ориентированного феномена, интегрирующего представление о Я в конкретных ситуациях созвучно позиции Н. В. Гришиной относительно идентичности личности [10]. Она отмечает, что идентичность не может рассматриваться как структурная определенность, но скорее как динамичное образование, а для ее изучения важнейшее значение имеет признание ее контекстуальной природы. При этом идентичность выполняет функцию «собирания» личности, обеспечивая целостность во взаимодействии с изменяющимся контекстом. Следовательно, современный взгляд на оба конструкта позволяет утверждать, что личность не обладает заранее заданной сущностью, но конституирует себя через динамические, контекстуально обусловленные представления о своей подлинности и целостности.

Таким образом, в современной психологии «истинное Я» понимается не как онтологическая реальность, а как контекстуально обусловленный и функционально ориентированный конструкт. Существование «истинного Я» не удалось эмпирически доказать, однако представления о его существовании имеют важные следствия, которые находятся в фокусе исследований [28]. Сама идея выполняет смыслообразующую, направляющую и регулирующую функции, а субъективное осознание своего «истинного Я» связано с психологическим благополучием [15; 28], поскольку люди склонны верить, что жизнь в согласии со своей подлинной природой является важным условием полноценного существования [16].

В качестве наиболее перспективных направлений исследований выделяются, во-первых, поиск того, как именно человек приходит к знанию о своем «истинном Я»; во-вторых, исследование динамики представлений об «истинном Я», особенно того, как они в разных контекстах входят в осознанное противоречие; в-третьих, изучение кросс-культурных особенностей в представлениях об «истинном Я» и их роли в регуляции поведения.

Выводы

1. Конструкт «истинное Я» прошел заметную трансформацию в психологическом дискурсе: от трактовки его как глубинного ядра личности, которое нужно стремиться раскрыть, и подлинных переживаний, осознание которых является основой личностного роста и самореализации, к современному пониманию его как функционально ориентированного и контекстуально обусловленного конструкта [18].

2. Современные исследователи считают, что онтологически «истинного Я» не существует – это идея или совокупность представлений о себе, которые, однако, оказывают реальное психологическое воздействие. Для людей ценно субъективное ощущение знания себя [18], поэтому представления об «истинном Я» имеют значение для благополучия [15; 28] и осмысленности жизни [16]. Таким образом, обнаруживается ключевое противоречие: люди воспринимают «истинное Я» как устойчивый и неотъемлемый аспект их идентичности [32] и даже как квинтэссенцию личности [16], тогда как научные исследования показывают, что такое представление является фикцией. У человека имеются множественные контекстуальные концепции «истинного Я», которые актуализируются в зависимости от ситуации и отношений [17; 26].

3. Конструкт «истинное Я» эмпирически изучается преимущественно в контексте принятия решений [25; 27; 36], поскольку выступает жизненным ориентиром [16; 27], направляющим и регулирующим поведение человека. В этом контексте понимание «истинного Я» перекликается с идеями К. Роджерса, К. Хорни, А. Маслоу, которые рассматривали поведение в соответствии с «истинным Я» как условие раскрытия потенциала.

4. В конечном счете современное научное понимание «истинного Я» перестает противоречить постмодернистской традиции, в частности, нарративному подходу, поскольку более не рассматривается как единый центр личности. Напротив, оно оказывается одним из центральных нарративов, с помощью которого человек организует свой опыт, придает связность и осмысленность своему жизненному пути. Эта трактовка согласуется с представлениями об идентичности как о динамичном, ситуационно обусловленном образовании, выполняющем функцию сохранения целостности личности [10].

Список литературы

1. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : Академический проект, 2026. – 284 с.
2. Роджерс, К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс. – М. : ИОИ, 2017. – 240 с.

3. Хорни, К. Невроз и личностный рост: борьба за самореализацию / К. Хорни. – СПб. : Питер, 2024. – 400 с.
4. Кроссли, М. Л. Нарративная психология. Самость, психологическая травма и конструирование смыслов / М. Л. Кроссли. – Х. : Гуманитарный Центр, 2020. – 284 с.
5. Никитин, И. Ю. О компенсаторной функции фантазирования / И. Ю. Никитин // Познание и переживание. 2024. – Т. 5. – № 1. – С. 85-97. DOI: https://doi.org/10.51217/cogexp_2024_05_01_06
6. Нартова-Бочавер, С. К. Трудные жизненные ситуации и аутентичность личности (на примере российского студенчества) / С. К. Нартова-Бочавер, Р. М. Байрамян // Консультативная психология и психотерапия. – 2026. – Т. 34. – №. 1. – С. 135-156. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2026340107>
7. Леонтьев, Д. А. Личностный потенциал: оптика психологии / Д. А. Леонтьев // Образовательная политика. – 2023. – № 2(94). – С. 20-31. – DOI: <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2023-2-20-31>
8. Марцинковская, Т. Д. Поколения эпохи транзитивности: ценности, идентичность, общение / Т. Д. Марцинковская, Н. С. Полева // Мир психологии. – 2017. – № 1(89). – С. 24-37.
9. Знаков, В. В. Мышление, самосознание и самопонимание / В. В. Знаков // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2008. – №2. – С. 74-86.
10. Гришина, Н. В. Идентичность как проявление целостности личности / Н. В. Гришина / Н. В. Гришина // Социальная психология и общество. – 2024. – Т. 15. – № 4. – С. 12-24. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2024150402>
11. Нартова-Бочавер, С. К. Аутентичность личности как предиктор совладания со стрессом и возможный эффект стресса / С. К. Нартова-Бочавер // Человек. – 2023. – Т. 34. – №. 4. – С. 128-148. DOI: <https://doi.org/10.31857/S023620070027357-9>
12. Борисова, А. Ю. Краткая версия Шкалы аутентичности в отношениях: психометрическая проверка в российской культуре / А. Ю. Борисова, С. К. Нартова-Бочавер // Социальная психология и общество. – 2024. – Т. 15. – №. 3. – С. 181-201. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2024150311>
13. Нартова-Бочавер, С. К. Субъектная концепция аутентичности личности: обоснование и эмпирическая верификация / С. К. Нартова-Бочавер, А. А. Корнеев, К. А. Бочавер // Психологический журнал. – 2024. – Т. 45. – №. 5. – С. 23-33. DOI: <https://doi.org/10.31857/S0205959224050033>
14. Nicolotti, M. Authenticity: Psychological perspectives and operationalizations / M. Nicolotti, M. E. Magrin // Encyclopedia of quality of life and well-being research. – Cham : Springer International Publishing, 2024. – P. 355-362.
15. Vess, M. Varieties of Conscious Experience and the Subjective Awareness of One's "True" Self / M. Vess // Review of General Psychology. – 2019. – Vol. 23. – №. 1. – P. 89-98. DOI: <https://doi.org/10.1177/1089268019829471>
16. Rivera, G. N. Understanding the relationship between perceived authenticity and well-being / G. N. Rivera, A. G. Christy, J. Kim, M. Vess, J. A. Hicks, R. J. Schlegel // Review of General Psychology. – 2019. – Vol. 23. – №. 1. – P. 113-126. DOI: <https://doi.org/10.1037/gpr0000161>
17. Lee, S. C. Revisiting the link between true-self and morality: Replication and extension Registered Report of Newman, Bloom, and Knobe (2014) Studies 1 and 2 / S. C. Lee, G. Feldman // Royal Society Open Science. – 2025. – Vol. 12. – №. 6. DOI: <https://doi.org/10.1098/rsos.250908>

18. Baumeister, R. F. Stalking the true self through the jungles of authenticity: Problems, contradictions, inconsistencies, disturbing findings – and a possible way forward / R. F. Baumeister // *Review of General Psychology*. – 2019. – Vol. 23. – №. 1. – P. 143-154. DOI: <https://doi.org/10.1177/1089268019829472>
19. Kernis, M. H. A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research / M. H. Kernis, B. M. Goldman // *Advances in experimental social psychology*. – 2006. – Vol. 38. – P. 283-357.
20. Wood, A. M. The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale / A. M. Wood, P. A. Linley, J. Maltby, M. Baliousis, S. Joseph // *Journal of counseling psychology*. – 2008. – Vol. 55. – №. 3. – P. 385-399. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.55.3.385>
21. Sedikides, C. Sketching the contours of state authenticity / A. P. Lenton, L. Slabu, S. Thomaes // *Review of General Psychology*. – 2019. – Vol. 23. – №. 1. – P. 73-88. DOI: <https://doi.org/10.1037/gpr0000156>
22. Horton Jr, C. B. Pinning down state authenticity: Defining and validating a state authenticity measure / C. B. Horton Jr, E. R. Bailey, S. S. Iyengar // *Self and Identity*. – 2025. – Vol. 24. – №. 1-2. – P. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.1080/15298868.2024.2434750>
23. Schlegel, R. J. Thine own self: true self-concept accessibility and meaning in life / R. J. Schlegel, J. A. Hicks, J. Arndt, L. A. King // *Journal of personality and social psychology*. – 2009. – Vol. 96. – №. 2. – P. 473-490. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0014060>
24. Needy, L. Fluency as a Cue to Authenticity / L. Needy, M. Baldwin, R. J. Schlegel, W. Hofmann // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2026. DOI: <https://doi.org/10.1177/01461672261451297>
25. Schlegel, R. J. The dynamic interplay between perceived true self-knowledge and decision satisfaction / R. J. Schlegel, J. A. Hicks, W. E. Davis, K. A. Hirsch, C. M. Smith // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2013. – Vol. 104. – №. 3. – P. 542-558. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0031183>
26. Chen, S. Authenticity in context: Being true to working selves / S. Chen // *Review of General Psychology*. – 2019. – Vol. 23. – №. 1. – P. 60-72. DOI: <https://doi.org/10.1037/gpr0000160>
27. Kim, J. True-self-as-guide lay theory endorsement across five countries / J. Kim [et al.] // *Self and Identity*. – 2022. – Vol. 21. – №. 8. – P. 939-962. DOI: <https://doi.org/10.1080/15298868.2022.2028670>
28. Dulaney, E. S. True Self in Threat Resilience: Using Essentialist Self-Views to Neutralize Personal Morality Threats : PhD diss. / E. S. Dulaney // DePaul University. Chicago, 2021. 228 p.
29. Febrianti, R. Does Perceiving the Authentic Self Affect the Meaning of Life? / R. Febrianti, A. S. Ginanjar // *Jurnal Psikologi (Indonesian Journal of Psychology)*. – 2024. – Vol. 51. – №. 2. – P. 214-230. DOI: <https://doi.org/10.22146/jpsi.92292>
30. Guenther, C. L. The authentic self is the self-enhancing self: A self-enhancement framework of authenticity / C. L. Guenther, Y. Zhang, C. Sedikides // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2024. – Vol. 50. – №. 8. – P. 1182-1196. DOI: <https://doi.org/10.1177/01461672231160653>
31. Hicks, J. Self-Integrity and experiential fluency as unique cues to subjective authenticity / J. Hicks, L. Needy, T. Jiang, M. Vess, C. Sedikides, R. J. Schlegel // *Advances in Experimental Social Psychology*. – 2026. – Vol. 73. – P. 173-229. DOI: <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2025.10.005>

32. Zhang, Y. My true self is better than yours: Comparative bias in true self judgments / Y. Zhang, M. Alicke // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2021. – Vol. 47. – №. 2. – P. 216-231. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167220919213>
33. Fingerhut, J. The aesthetic self. The importance of aesthetic taste in music and art for our perceived identity / J. Fingerhut, J. Gomez-Lavin, C. Winklmayr, J. J. Prinz // *Frontiers in psychology*. – 2021. – Vol. 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577703>
34. Prinz, J. J. Diachronic identity and the moral self / J. J. Prinz, S. Nichols // *The Routledge handbook of philosophy of the social mind*. Routledge, 2016. P. 465-480.
35. Wylie, J. People can find their true selves outside moral pursuits // J. Wylie, M. Lindauer, A. Gantman // *Cognition*. – 2026. – Vol. 267. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2025.106325>
36. Jyung, M. To be authentic or not to be: How and why North Americans and South Koreans differ in making true-self-congruent choices / M. Jyung, J. Kim, Y. J. Jun, E. J. Son, I. Choi // *Journal of Experimental Psychology: General*. – 2026. – Vol. 155. – №. 4. – P. 1049-1080. DOI: <https://doi.org/10.1037/xge0001907>

Дата публикации 31.08.2026

УДК 159.9:612.82:159.923:005.32

**Щербакова И.М. Когнитивно-эмоциональная интеграция в
нейроинжиниринге когнитивной архитектуры: теоретическая модель
структурного параметра зрелой архитектуры мышления**

Щербакова Инна Михайловна

PhD, основатель Академии научно-исследовательского нейроинжиниринга
и образовательных технологий, Москва, Российская Федерация
SPIN-код: 8787-2791; ORCID: 0009-0001-2263-4739
inna.shcherbakova@realityrestart.com

**Cognitive–Emotional Integration in the Neuroengineering of Cognitive
Architecture: A Theoretical Model of a Structural Parameter of Mature Cognitive
Architecture**

Shcherbakova Inna Mikhailovna

PhD, Founder of the Academy of Research Neuroengineering and Educational
Technologies, Moscow, Russian Federation

Аннотация. Введение. В статье рассматривается проблема интеграции когнитивных и эмоциональных процессов в структуре мышления в контексте формирующегося направления нейроинжиниринга когнитивной архитектуры. Актуальность работы связана с тем, что существующие исследования, как правило, анализируют когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию, метакогнитивные процессы и принятие решений отдельно, что затрудняет описание их согласованного функционирования. В этой связи обозначается теоретический разрыв между изучением отдельных психических функций и пониманием их организации в целостной архитектуре мышления, что ранее не получало системного рассмотрения. Цель работы состоит в концептуализации когнитивно-эмоциональной интеграции как системного свойства, характеризующего согласованность регуляторных процессов. **Материалы и методы.** Работа выполнена в теоретико-аналитической логике. Используются методы концептуального анализа и сопоставления подходов, представленных в психологии и психофизиологии, а также элементы системного моделирования и структурно-функциональной интерпретации. При разработке модели опора делалась на обобщение исследований, посвящённых регуляции деятельности, эмоциональным процессам и когнитивному контролю. Проведена первичная концептуальная операционализация вводимого конструкта. **Результаты.** Когнитивно-эмоциональная интеграция предлагается рассматривать в качестве параметра архитектуры мышления, отражающего степень согласованности восприятия, эмоциональной оценки, когнитивной интерпретации, процессов смыслообразования, удержания цели, метакогнитивного контроля и последующего действия. В работе обосновано различие между эмоциональной зрелостью и интеграцией как характеристикой организации процессов. Описана структура данного параметра, выделены его уровни и в общих чертах представлена логика функционирования. Намечены возможные направления дальнейшей операционализации и эмпирической проверки.

Обсуждение результатов. Предложенный подход расширяет возможности анализа мышления за счёт перехода от рассмотрения отдельных психологических

характеристик к изучению их взаимосвязанной организации. Полученные положения могут быть использованы в исследованиях управленческого мышления и организационной психологии, а также при разработке диагностических и развивающих процедур. Практическая значимость связана с применением модели для анализа качества принимаемых решений и поведения в условиях неопределённости, включая задачи профессиональной подготовки и развития саморегуляции.

Ключевые слова: когнитивно-эмоциональная интеграция; когнитивная архитектура; нейроинжиниринг; эмоциональная зрелость; саморегуляция; принятие решений; организационная психология; управленческое мышление; метакогниция; неопределенность

Abstract. Introduction. This article addresses the problem of integrating cognitive and emotional processes within the structure of thinking in the context of the emerging field of neuroengineering of cognitive architecture. The relevance of the study stems from the fact that existing research tends to examine cognitive control, emotional regulation, metacognitive processes, and decision-making separately, which makes it difficult to describe their coordinated functioning. This reveals a theoretical gap between the study of individual psychological functions and the understanding of their organization within an integrated architecture of thinking, an issue that has not yet received systematic consideration. The aim of the study is to conceptualize cognitive–emotional integration as a systemic property reflecting the coherence of regulatory processes.

Materials and Methods. The study follows a theoretical and analytical approach. It employs conceptual analysis and comparison of approaches developed in psychology and psychophysiology, supplemented by elements of systems modeling and structural–functional interpretation. The proposed model is based on a synthesis of research addressing activity regulation, emotional processes, and cognitive control. A preliminary conceptual operationalization of the proposed construct is developed.

Results. Cognitive–emotional integration is proposed as a parameter of cognitive architecture reflecting the degree of coordination among perception, emotional appraisal, cognitive interpretation, meaning-making processes, goal maintenance, metacognitive control, and subsequent action. The study substantiates a distinction between emotional maturity and integration as a characteristic of the organization and coordination of psychological processes. The structure of the proposed parameter is described, its principal levels are identified, and the general logic of its functioning is outlined. Potential directions for further operationalization and empirical validation are proposed.

Discussion of Results. The proposed approach expands the analysis of thinking by shifting the focus from individual psychological characteristics to the organization and interdependence of multiple processes within an integrated cognitive architecture. The conceptual framework may be applied in studies of managerial cognition and organizational psychology, as well as in the development of diagnostic and developmental procedures. Its practical relevance lies in the potential application of the model to the assessment of decision-making quality and behavioral regulation under conditions of uncertainty, including professional training and the development of self-regulatory capacities.

Keywords: cognitive–emotional integration; cognitive architecture; neuroengineering; emotional maturity; self-regulation; decision-making; organizational psychology; managerial cognition; metacognition; uncertainty.

Введение

Современные исследования мышления всё чаще рассматривают когнитивную деятельность не как совокупность изолированных функций, а как сложно организованную систему, включающую процессы внимания, памяти, контроля, прогнозирования и принятия решений [1, 2, 7]. Вместе с тем эмоциональные процессы длительное время изучались преимущественно как относительно самостоятельная сфера психической регуляции. Такое разделение когнитивного и эмоционального компонентов имеет значительную исследовательскую традицию, однако оно ограничивает возможности анализа целостной организации мышления.

В отечественной психологической традиции мышление рассматривалось в контексте единства когнитивных, личностных и деятельностных процессов [3]. Л. С. Выготский подчёркивал взаимосвязь интеллектуальной и аффективной сфер психики [11]. С. Л. Рубинштейн рассматривал психические процессы в их включённости в деятельность субъекта [12], а А. Н. Леонтьев связывал развитие психических функций со структурой деятельности и мотивации [13]. В нейропсихологическом подходе А. Р. Лурии психические функции также понимались как функциональные системы, обеспечивающие сложные формы поведения [4, 14].

Несмотря на наличие значительного количества исследований, посвящённых когнитивным функциям, эмоциональной регуляции и метакогниции, проблема их системной интеграции в структуре мышления остаётся недостаточно разработанной. В современной психологической литературе эмоциональная зрелость, как правило, связывается со способностью осознавать собственные эмоциональные состояния, регулировать эмоциональные реакции и учитывать эмоциональный контекст в поведении [5, 6, 19]. В ряде современных исследований также подчёркивается значение развития эмоциональной зрелости для повышения эффективности деятельности и адаптивности поведения [5, 7].

Вместе с тем эмоциональная зрелость не исчерпывает проблему структурной организации когнитивных и эмоциональных процессов. Даже при наличии развитых навыков эмоциональной регуляции остаётся открытым вопрос о том, каким образом эмоциональная информация включается в процессы анализа, оценки ситуации, прогнозирования и выбора поведения.

Проблема становится особенно значимой в контексте исследований метакогнитивной регуляции. Метакогнитивные процессы обеспечивают возможность наблюдения и контроля за собственными когнитивными состояниями, а также их коррекции в соответствии с целями деятельности [8; 15]. Эмоциональная

регуляция, в свою очередь, предполагает изменение характера эмоционального реагирования и способов его выражения [6, 9, 16]. Однако в большинстве теоретических моделей данные процессы рассматриваются как относительно самостоятельные механизмы.

Системный подход позволяет рассматривать когнитивные и эмоциональные процессы как элементы единой регуляторной организации. В рамках такого подхода когнитивно-эмоциональная интеграция может быть определена как степень согласованности процессов осознания эмоционального состояния, его когнитивной интерпретации и последующей регуляции поведения. Подобное понимание позволяет перейти от анализа отдельных психических функций к рассмотрению архитектурных характеристик мышления.

Исследования в области нейропсихологии и нейронауки также указывают на тесную взаимосвязь когнитивных и эмоциональных процессов. Эмоциональные состояния оказывают влияние на процессы внимания, принятия решений и оценки значимости информации, а когнитивные механизмы участвуют в регуляции эмоционального реагирования [6; 9]. В этой связи разделение когнитивной и эмоциональной сфер может рассматриваться скорее как аналитическое допущение, чем как отражение реальной организации психической деятельности.

В рамках формируемого междисциплинарного направления нейроинжиниринга когнитивной архитектуры особый интерес представляет возможность описания структурных параметров, характеризующих степень зрелости и согласованности регуляторных процессов. Одним из таких параметров может выступать когнитивно-эмоциональная интеграция.

Под когнитивной архитектурой в настоящей работе понимается структурно-функциональная организация процессов восприятия, интерпретации информации, эмоциональной оценки, регуляции состояния, постановки целей, прогнозирования и реализации поведения. Зрелость когнитивной архитектуры при этом определяется не уровнем развития отдельной функции, а степенью согласованности и интеграции различных регуляторных процессов.

Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью разработки теоретической модели, позволяющей описывать взаимосвязь когнитивных и эмоциональных процессов как характеристику целостной архитектуры мышления.

Гипотеза исследования: когнитивно-эмоциональная интеграция выступает параметром, определяющим согласованность когнитивных и эмоциональных процессов и влияющим на устойчивость и качество решений.

Цель работы — теоретически обосновать данный параметр и предложить модель его структуры, уровней и операционализации.

Материалы и методы

Исследование выполнено в теоретико-аналитической парадигме. Использованы методы концептуального анализа, сравнительного сопоставления подходов, системного моделирования и структурно-функциональной интерпретации [15].

Теоретическую основу составили исследования в области:

- когнитивного контроля [1];
- метакогниции [8, 15];
- эмоциональной регуляции [6];
- психофизиологии поведения [18].

Подобный подход соответствует этапу формирования научного конструкта и используется при разработке новых междисциплинарных понятий [17].

Исследование носит теоретико-аналитический характер и направлено на формирование понятийного аппарата нового междисциплинарного направления — нейроинжиниринга когнитивной архитектуры.

Объектом исследования выступает когнитивная архитектура человека как система организации восприятия, эмоциональной оценки, мышления, выбора и поведения.

Предметом исследования является когнитивно-эмоциональная интеграция как механизм согласования когнитивных и эмоциональных процессов, определяющий устойчивость решений, адаптивность поведения и зрелость архитектуры мышления.

В работе использованы методы концептуального анализа, сравнительного сопоставления психологических подходов, логико-методологического обобщения, структурно-функционального моделирования и первичной концептуальной операционализации.

Теоретическую основу составили положения общей психологии, культурно-исторической психологии, деятельностного подхода, нейропсихологии, психофизиологии, организационной психологии, исследований эмоциональной зрелости, эмоциональной регуляции, когнитивной реструктуризации и принятия решений.

Логика исследования включала пять этапов.

На первом этапе были выделены теоретические предпосылки перехода от категории эмоциональной зрелости к более широкому понятию когнитивно-эмоциональной интеграции.

На втором этапе проведено разграничение когнитивно-эмоциональной интеграции с близкими понятиями: эмоциональной зрелостью, эмоциональным интеллектом, саморегуляцией, стрессоустойчивостью и метакогницией.

На третьем этапе предложена структура когнитивно-эмоциональной интеграции как параметра зрелой когнитивной архитектуры.

На четвертом этапе описаны уровни и алгоритм данного параметра.

На пятом этапе сформулированы направления его дальнейшей операционализации.

Настоящая работа не претендует на завершенную эмпирическую верификацию всех компонентов предложенной модели. Ее задача состоит в теоретическом обосновании и первичной концептуальной фиксации нового параметра. Такая постановка соответствует этапу формирования научного направления, когда сначала уточняется предметная область, понятийный аппарат и модель описания, а затем разрабатываются психометрические и экспериментальные процедуры проверки.

Результаты исследования

Когнитивно-эмоциональная интеграция как понятие

В результате проведенного анализа предлагается рассматривать когнитивно-эмоциональную интеграцию как структурный параметр когнитивной архитектуры, отражающий степень согласованности между эмоциональной реакцией и когнитивной обработкой информации [9, 10]. Данный параметр обеспечивает целостность восприятия, устойчивость выбора, способность к осмысленной саморегуляции и снижение разрыва между пониманием и действием.

Когнитивно-эмоциональная интеграция не сводится к эмоциональной зрелости. Эмоциональная зрелость преимущественно описывает итоговое качество эмоционального функционирования личности, тогда как когнитивно-эмоциональная интеграция описывает внутренний механизм согласования эмоций, интерпретации, смысла, цели и действия. В этом смысле эмоциональная зрелость может рассматриваться как один из возможных результатов высокой когнитивно-эмоциональной интеграции, но не исчерпывает ее полностью.

Когнитивно-эмоциональная интеграция также не совпадает с эмоциональным интеллектом. Эмоциональный интеллект обычно описывает способность

распознавать, понимать и регулировать эмоции, тогда как предлагаемая категория относится к уровню архитектурной организации мышления [19]. Она показывает не только то, насколько субъект понимает эмоции, но и насколько эмоциональный сигнал включен в когнитивную интерпретацию, метакогнитивную проверку и принятие решения, как представлено в таблице 1.

Таблица 1. Сравнение существующих подходов и модели когнитивно-эмоциональной интеграции

Подход	Основной предмет анализа	Ограничение подхода	Вклад модели когнитивно-эмоциональной интеграции
Эмоциональная зрелость	Устойчивость эмоциональной сферы, снижение импульсивности, способность к саморегуляции	Описывает преимущественно итоговое качество личности, но не раскрывает архитектурный механизм согласования эмоций и мышления	Позволяет рассматривать эмоциональную зрелость как результат более широкой интеграции процессов
Эмоциональный интеллект	Распознавание, понимание и управление эмоциями	Чаще представлен как компетенция или навык	Переводит работу с эмоциями на уровень структурной организации мышления
Когнитивный контроль	Регуляция внимания, выбора, ошибок и действий	Недостаточно учитывает роль эмоциональной нагрузки и смысловой оценки	Связывает контроль с эмоциональной оценкой и метакогнитивной проверкой
Метакогниция	Наблюдение и оценка собственных мыслительных процессов	Не всегда включает эмоциональные сигналы как значимый элемент мышления	Включает эмоции в механизм самонаблюдения и корректировки мышления
Когнитивно-эмоциональная интеграция	Согласованность эмоций, интерпретации, смысла, цели и действия	Требует дальнейшей эмпирической операционализации	Формирует новый параметр зрелой когнитивной архитектуры

Структура когнитивно-эмоциональной интеграции

Структура когнитивно-эмоциональной интеграции включает несколько взаимосвязанных компонентов.

Первый компонент — **эмоциональная детекция [9]**, то есть способность субъекта распознавать собственное состояние и фиксировать эмоциональный сигнал как информацию о значимости ситуации.

Второй компонент — **когнитивная интерпретация**, предполагающая перевод эмоционального сигнала в смысловую и причинно-следственную модель [20]. Третий компонент — **метакогнитивная проверка [8, 15]**, направленная на выявление автоматических интерпретаций, искажений, повторяющихся сценариев и внутренней подмены фактов переживаниями. Четвертый компонент — **смысловая**

интеграция, при которой эмоциональная реакция, цель, ценность и возможное действие соотносятся в единую модель. Пятый компонент — **поведенческая реализация**, то есть перевод интегрированного решения в действие. Шестой компонент — **обратная связь**, позволяющая оценить результат и скорректировать последующую архитектуру мышления.

Структура когнитивно-эмоциональной интеграции представлена в таблице 2.

Таблица 2. Структура когнитивно-эмоциональной интеграции

Компонент	Содержание	Функция	Проявление в управленческом мышлении
Эмоциональная детекция	Распознавание внутреннего состояния и эмоционального сигнала	Фиксация значимости ситуации	Руководитель замечает напряжение, тревогу или раздражение до принятия решения
Когнитивная интерпретация	Осмысление причины эмоциональной реакции	Перевод реакции в модель ситуации	Эмоция не подавляется, а включается в анализ причин и последствий
Метакогнитивная проверка (Morin, 2020)	Оценка собственных интерпретаций и автоматизмов	Снижение искажений мышления	Отделение факта от предположения, угрозы от субъективной интерпретации
Смысловая интеграция	Связь эмоции, цели, ценности и действия	Согласование решения с долгосрочной линией поведения	Решение принимается не из импульса, а из понимания задачи
Поведенческая реализация	Перевод интегрированного решения в действие	Закрепление новой модели поведения	Сохраняется устойчивость действия при внешнем давлении
Обратная связь	Оценка результата и корректировка модели	Развитие когнитивной архитектуры	Последующие решения становятся точнее и устойчивее

Уровни когнитивно-эмоциональной интеграции

Когнитивно-эмоциональная интеграция может быть представлена как многоуровневый параметр [1, 8, 15]. Уровни интеграции варьируют от дезинтеграции до системной согласованности. Подобная градация соотносится с представлениями о развитии регуляторных функций.

Низкий уровень проявляется не в отсутствии эмоций, а в отсутствии согласованности между эмоциональной реакцией и когнитивной обработкой. Субъект может обладать высоким интеллектом и профессиональным опытом, но при низкой интеграции принимать решения под влиянием тревоги, внутреннего конфликта, защитных интерпретаций или неосознаваемого избегания.

Высокий уровень интеграции не означает эмоциональной нечувствительности. Напротив, зрелая когнитивная архитектура предполагает способность распознавать

эмоциональный сигнал, не разрушаясь под его влиянием, и включать его в более широкий контур анализа, выбора и действия, как показано в таблице 3.

Таблица 3. Уровни когнитивно-эмоциональной интеграции

Уровень	Характеристика	Когнитивные проявления	Эмоциональные проявления	Управленческие последствия
Дезинтеграция	Когнитивные и эмоциональные процессы рассогласованы	Фрагментарный анализ, потеря фокуса, подмена фактов интерпретациями	Тревожность, раздражительность, импульсивность	Реактивные решения, избегание ответственности, ошибки оценки риска
Частичная интеграция	Эмоциональное состояние частично осознается, но нестабильно включается в анализ	Колебания, зависимость от внешнего давления, непоследовательность выводов	Переменная устойчивость, напряжение, сомнения	Качество решений зависит от состояния среды и уровня нагрузки
Функциональная интеграция	Эмоциональные сигналы осознаются и используются в анализе	Сохранение логики, способность к коррекции интерпретаций	Управляемость состояния, снижение импульсивности	Более устойчивые решения и способность выдерживать неопределенность
Системная интеграция	Когнитивные, эмоциональные и смысловые процессы работают как единая система	Стратегичность, прогнозирование, самокоррекция	Внутренняя собранность, эмоциональная устойчивость	Высокая точность решений, лидерская устойчивость, адаптивность

Алгоритм когнитивно-эмоциональной интеграции

Алгоритм когнитивно-эмоциональной интеграции описывает последовательность перехода от эмоциональной реакции к осмысленному действию [17]. Алгоритм включает этапы от регистрации состояния до обратной связи и соответствует моделям саморегуляции. Он имеет не терапевтический, а структурно-модельный характер и предназначен для описания внутренней логики зрелой когнитивной архитектуры. Алгоритм включает этапы от регистрации состояния до обратной связи и соответствует моделям саморегуляции. Он имеет не терапевтический, а структурно-модельный характер и предназначен для описания внутренней логики зрелой когнитивной архитектуры.

Первый этап — регистрация состояния. На данном уровне субъект фиксирует эмоциональный сигнал как элемент текущей когнитивной ситуации. Второй этап — дифференциация сигнала, то есть отделение эмоциональной реакции от фактического содержания ситуации. Третий этап — когнитивная интерпретация, при которой эмоциональный сигнал переводится в смысловую и причинно-следственную модель. Четвертый этап — метакогнитивная проверка, позволяющая оценить

собственные интерпретации, искажения, автоматизмы и повторяющиеся сценарии. Пятый этап — интеграция в решение, где эмоциональная информация включается в процесс выбора действия вместе с целями, ресурсами и ограничениями ситуации. Шестой этап — поведенческая реализация. Седьмой этап — обратная связь, через которую субъект оценивает результат действия и уточняет собственную архитектуру мышления, как показано в таблице 4.

Таблица 4. Алгоритм когнитивно-эмоциональной интеграции

Этап	Содержание	Результат этапа
Регистрация состояния	Фиксация эмоционального сигнала как части текущей ситуации	Эмоция распознана как значимая информация
Дифференциация сигнала	Отделение эмоциональной реакции от фактов	Снижается риск подмены реальности переживанием
Когнитивная интерпретация	Перевод реакции в смысловую и причинную модель	Возникает понимание источника состояния
Метакогнитивная проверка	Анализ интерпретаций, искажений и автоматизмов	Выявляются ошибки и повторяющиеся сценарии
Интеграция в решение	Включение эмоциональной информации в выбор действия	Формируется более точное и устойчивое решение
Поведенческая реализация	Перевод решения в действие	Поведение становится согласованным с целью
Обратная связь	Оценка результата и корректировка модели	Архитектура мышления развивается

Научная новизна модели

Научная новизна исследования заключается в том, что когнитивно-эмоциональная интеграция вводится как структурный параметр зрелой когнитивной архитектуры, а не как частный аспект эмоциональной регуляции. Научная новизна заключается в уточнении и структурировании понятия когнитивно-эмоциональной интеграции как параметра согласованности когнитивных и эмоциональных процессов, позволяя перевести анализ зрелости личности из описательного уровня в уровень архитектурной организации когнитивной системы, что расширяет представления о связи эмоций и когниций [9].

Впервые в рамках нейроинжиниринга когнитивной архитектуры предлагается рассматривать согласованность восприятия, эмоциональной оценки, когнитивной интерпретации, смыслообразования, удержания цели, метакогнитивной проверки и действия как единый параметр. Данный параметр может стать основой для дальнейшей психодиагностики, организационно-психологических исследований и разработки программ формирования устойчивости решений, как показано в таблице 5.

Таблица 5. Научная новизна модели когнитивно-эмоциональной интеграции

До введения модели	В модели когнитивно-эмоциональной интеграции	Методологическое значение	Практическое значение
Эмоции и когниции часто изучаются отдельно	Описываются как взаимосвязанные элементы единой архитектуры	Преодолевается разрыв между эмоциональной и когнитивной регуляцией	Появляется основа программ развития устойчивого мышления
Эмоциональная зрелость рассматривается как итоговое качество личности	Эмоциональная зрелость понимается как возможный результат высокой интеграции	Уточняется понятийный аппарат психологии управления	Возможна диагностика зрелости архитектуры мышления
Метакогниция описывает самонаблюдение мышления	Метакогниция включается в алгоритм интеграции эмоций и решений	Формируется модель перехода от реакции к осознанному выбору	Повышается качество анализа решений в условиях неопределенности
Управленческое мышление часто сводится к навыкам принятия решений	Описывается как динамическая когнитивная архитектура	Расширяется предмет нового междисциплинарного направления	Создаются основания для образовательных и диагностических систем

Перспективы операционализации

Для полноценного вхождения понятия в научное поле необходима дальнейшая операционализация когнитивно-эмоциональной интеграции. В качестве первичных индикаторов могут рассматриваться устойчивость решений под нагрузкой, согласованность целей и реальных действий, скорость восстановления после эмоционально дестабилизирующего события, выраженность когнитивных искажений в стрессовой ситуации, способность удерживать стратегическую линию поведения при высокой неопределенности и степень расхождения между декларируемыми ценностями и фактическими решениями.

Предлагаемые индикаторы не являются завершенной психометрической шкалой, однако задают направление для создания диагностического инструментария. На следующем этапе возможна разработка опросника, экспертной шкалы, поведенческих кейсов и экспериментальных задач, позволяющих оценивать уровень когнитивно-эмоциональной интеграции у разных профессиональных групп, как показано в таблице 6.

Таблица 6. Возможные индикаторы операционализации когнитивно-эмоциональной интеграции

Индикатор	Содержание	Возможный способ оценки
Устойчивость решений под нагрузкой	Сохранение качества выбора при эмоциональном и временном давлении	Сценарные управленческие задачи, экспертная оценка
Согласованность целей и действий	Степень соответствия заявленных целей фактическому поведению	Самоотчет, наблюдение, анализ решений

Индикатор	Содержание	Возможный способ оценки
Восстановление после эмоционального сбоя	Скорость возвращения к ясности и контролю	Динамическое наблюдение, шкалы саморегуляции
Когнитивные искажения в стрессовой ситуации	Подмена фактов интерпретациями, катастрофизация, избегание	Кейс-анализ, психологические методики
Удержание стратегической линии	Способность сохранять долгосрочную цель при неопределенности	Организационные кейсы, интервью, экспертная оценка
Разрыв между пониманием и действием	Несоответствие осознаваемого решения и реального поведения	Сравнение заявленных решений и последующих действий

Практическое значение модели

Практическое значение предложенной модели связано с возможностью использования когнитивно-эмоциональной интеграции как рамочного параметра при анализе управленческого мышления, профессиональной саморегуляции и устойчивости решений. В отличие от прикладных техник, модель описывает более общий уровень организации мышления и может быть использована как теоретическая основа для разработки диагностических, образовательных и консультативных инструментов.

В организационной психологии данный параметр может применяться для анализа причин управленческих ошибок, возникающих не из-за дефицита информации, а вследствие рассогласования эмоциональной оценки и когнитивной интерпретации. В профессиональном обучении модель позволяет проектировать программы развития не только отдельных навыков, но и целостной архитектуры принятия решений. В психодиагностике она задает основание для создания шкал, направленных на выявление разрыва между пониманием ситуации, эмоциональным состоянием и последующим действием, как представлено в таблице 7.

Таблица 7. Области применения модели когнитивно-эмоциональной интеграции

Область применения	Задача	Ожидаемый результат
Организационная психология	Анализ устойчивости управленческих решений и причин ошибок	Уточнение механизмов лидерского поведения в условиях неопределенности
Психодиагностика	Разработка шкал и профилей когнитивно-эмоциональной интеграции	Оценка зрелости архитектуры мышления
Профессиональное обучение	Проектирование программ развития руководителей и специалистов	Формирование устойчивости решений и саморегуляции
Консультирование	Выявление разрыва между пониманием, состоянием и действием	Повышение согласованности целей, интерпретаций и поведения
Исследования принятия решений	Сопоставление эмоциональных, когнитивных и поведенческих показателей	Разработка эмпирической базы для нового параметра

Обсуждение результатов

Предлагаемая модель когнитивно-эмоциональной интеграции позволяет по-новому рассмотреть проблему взаимодействия эмоциональных и когнитивных процессов. В отличие от подходов, в которых эмоции преимущественно рассматриваются как фактор, влияющий на мышление, или как объект самостоятельной регуляции, в настоящей работе они включаются в общую структуру когнитивной архитектуры.

Такой подход позволяет рассматривать эмоциональную реакцию не только как источник потенциальных искажений, но и как значимый сигнал, который может быть включён в процессы анализа, оценки ситуации и принятия решений. В этом контексте эмоция не противопоставляется рациональному мышлению, а становится одним из источников информации, требующих последующей когнитивной интерпретации [6, 9].

Полученные результаты позволяют предположить, что различия в устойчивости поведения и качестве принимаемых решений могут быть связаны не только с уровнем развития отдельных когнитивных способностей, но и со степенью их интеграции с эмоциональными процессами. Человек может обладать высоким уровнем интеллекта, развитым профессиональным опытом и значительным объёмом знаний, однако при недостаточной когнитивно-эмоциональной интеграции его решения могут существенно зависеть от текущего эмоционального состояния.

Предлагаемая модель также расширяет представления о когнитивном контроле. В традиционных исследованиях когнитивный контроль связывается прежде всего с удержанием цели, подавлением нерелевантных реакций, переключением внимания и мониторингом ошибок [1]. В рамках предложенной модели данные процессы рассматриваются в более широком контексте, включающем эмоциональную оценку ситуации и последующую смысловую интерпретацию.

Особое значение имеет метакогнитивный компонент модели. Возможность наблюдать за собственными интерпретациями позволяет отделять эмоциональную реакцию от фактического содержания ситуации. Это снижает вероятность принятия решений, основанных на автоматических выводах, защитных механизмах или когнитивных искажениях.

Предложенный подход имеет значение и для исследования профессиональной деятельности. В условиях высокой неопределённости эффективность решений определяется не только количеством доступной информации, но и способностью сохранять согласованность между эмоциональным состоянием, анализом ситуации и

выбранной стратегией поведения. В этом смысле когнитивно-эмоциональная интеграция может рассматриваться как один из факторов профессиональной устойчивости и эффективности деятельности.

Вместе с тем настоящее исследование имеет ряд ограничений. Предложенная модель носит теоретический характер и требует дальнейшей эмпирической проверки. Необходима разработка диагностических процедур, позволяющих оценивать уровень когнитивно-эмоциональной интеграции и анализировать её взаимосвязь с показателями эмоциональной зрелости, саморегуляции, когнитивного контроля и профессиональной эффективности.

Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка психометрического инструментария, включающего опросники, поведенческие задачи и экспертные оценки. Это позволит проверить структуру предложенной модели и определить вклад отдельных компонентов в устойчивость решений и адаптивность поведения.

Кроме того, дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение особенностей когнитивно-эмоциональной интеграции у представителей различных профессиональных групп. Особый интерес представляют управленцы, специалисты, работающие в условиях высокой ответственности, а также представители профессий, связанных с необходимостью принятия решений в условиях неопределённости.

Таким образом, предложенная модель может рассматриваться как первый этап формирования исследовательской программы, направленной на изучение архитектурных параметров зрелого мышления.

Заключение

Когнитивно-эмоциональная интеграция представляет собой базовый параметр зрелой когнитивной архитектуры человека и может рассматриваться как ключевой механизм устойчивого принятия решений. Введение данного понятия позволяет перейти от описания эмоциональной зрелости как итогового состояния к анализу внутреннего механизма согласования эмоций, мышления, целей и поведения.

Для нейроинжиниринга когнитивной архитектуры это имеет принципиальное значение, поскольку позволяет формировать дисциплину не вокруг отдельных техник или прикладных методик, а вокруг исследуемой структуры самой архитектуры мышления. Когнитивно-эмоциональная интеграция становится понятийным узлом, через который возможно объединение психологии личности, организационной психологии, психофизиологии, нейропсихологии и прикладных моделей трансформации мышления [21].

Научная новизна работы заключается в переосмыслении эмоциональной зрелости через более точную конструкцию когнитивно-эмоциональной интеграции как параметра архитектуры мышления. Практическая значимость связана с возможностью разработки диагностических моделей, психометрических инструментов, управленческих протоколов и программ профессионального развития, направленных на повышение устойчивости решений.

Дальнейшее развитие данного направления связано с эмпирической проверкой предложенной модели, построением шкал оценки когнитивно-эмоциональной интеграции, изучением ее связи с качеством управленческих решений, стрессоустойчивостью, лидерским поведением и способностью субъекта сохранять стратегическую линию поведения в условиях неопределенности.

Список литературы

1. Diamond A. Executive functions // Annual Review of Psychology. 2013. Vol. 64. P. 135–168. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.
2. Табидзе А. А. Об эффективности использования модифицированного теста Кеттелла в психотерапевтической практике // Психотерапия. 2013. № 6 (126). С. 37–43.
3. Табидзе А. А. Тест Кеттелла и его новая интерпретация с позиции клинической психологии // Медицинская психология в России. 2015. № 6 (35).
4. Табидзе А. А. Новая парадигма психологии личности // Материалы международного конгресса. М., 2019. С. 101–109.
5. Щербакова И. М. Повышение эмоциональной зрелости руководящего персонала организации с помощью методики «Рестарт Реальности» // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 10 (148). DOI: 10.60797/IRJ.2024.148.97.
6. Gross J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects // Psychological Inquiry. 2015. Vol. 26, № 1. P. 1–26. DOI: 10.1080/1047840X.2014.940781.
7. Baumeister R. F., Vohs K. D. Self-regulation and executive function: Foundations of adaptive behavior // Annual Review of Psychology. 2021. Vol. 72. P. 1–27.
8. Morin A. The self-reflective function of metacognition // Review of General Psychology. 2020. Vol. 24, № 3. P. 229–243.
9. Pessoa L. Emotion and cognition and the amygdala: From «what is it?» to «what's to be done?» // Neuropsychologia. 2010. Vol. 48, № 12. P. 3416–3429. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2010.06.038.

Список источников

10. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011.
11. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2019.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2005.
14. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М.: Академия, 2003.
15. Карпов А. В. Метакогнитивная регуляция профессиональной деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 2019.
16. Damasio A. Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain. New York: Putnam, 1994.

17. Simon H. A. The Sciences of the Artificial. 3rd ed. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.
18. Бабенко В. В. Психофизиология поведения человека. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016.
19. Goleman D. Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 2005.
20. Beck A. T., Davis D. D., Freeman A., eds. Cognitive Therapy of Personality Disorders. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2015.
21. Щербакова И. М. Способ изменения алгоритмов мышления и гармонизации эмоциональных состояний по методике И. М. Щербаковой «Рестарт Реальности»: заявка на изобретение RU 2024140050 А; заявл. 27.12.2024; опубл. 24.02.2025. Бюл. № 6.

Дата публикации 31.08.2026

УДК 159.9.019.4:612.82:159.955

Щербакова И.М. Нейропсихологические механизмы перестройки когнитивной архитектуры мышления: теоретическая модель направленной когнитивной трансформации

Щербакова Инна Михайловна

PhD, основатель Академии научно-исследовательского нейроинжиниринга и образовательных технологий, Москва, Российская Федерация
SPIN-код: 8787-2791; ORCID: 0009-0001-2263-4739;

Neuropsychological mechanisms of restructuring the cognitive architecture of thinking: a theoretical model of directed cognitive transformation

Shcherbakova Inna Mikhailovna

PhD, Founder of the Academy of Research Neuroengineering and Educational Technologies, Moscow, Russian Federation

Аннотация. Современная психология мышления и когнитивная наука сталкиваются с проблемой объяснения устойчивых изменений поведения: когнитивное понимание проблемы не всегда приводит к изменению решений, эмоциональных реакций и поведенческих паттернов. Цель исследования — теоретико-методологически обосновать и операционализировать модель перестройки когнитивной архитектуры мышления. Под когнитивной архитектурой понимается относительно устойчивая, но изменяемая системная организация пяти взаимосвязанных контуров: интерпретационно-когнитивного, когнитивно-эмоционального, регуляторного, поведенческого и рефлексивно-идентичностного. Исследование носит теоретический характер и основано на системном, культурно-историческом, деятельностном, нейропсихологическом и когнитивном подходах; использованы концептуальный и сравнительный анализ, теоретическое моделирование и системная интерпретация данных. В результате предложена пятикомпонентная модель перестройки когнитивной архитектуры и определены потенциальные способы ее эмпирической проверки с использованием валидизированных показателей когнитивной гибкости, эмоциональной регуляции, исполнительной саморегуляции, поведенческого выполнения решений и ясности Я-концепции. Показано, что модель отличается от локальных подходов не набором новых отдельных процессов, а их интеграцией вокруг проблемы устойчивого перехода от понимания к действию. Обозначены ограничения модели и предложен дизайн будущего рандомизированного исследования с отсроченным тестированием.

Ключевые слова: психология мышления, когнитивная архитектура, когнитивная реструктуризация, когнитивно-эмоциональная интеграция, нейропсихология, нейропластичность, саморегуляция, принятие решений.

Abstract. Contemporary psychology of thinking and cognitive science face the problem of explaining durable behavioral change: cognitive understanding does not necessarily produce changes in decisions, emotional responses, or behavioral patterns. The aim of this study is to provide a theoretical and methodological foundation and an operationalization framework for restructuring the cognitive architecture of thinking.

Cognitive architecture is defined here as a relatively stable but modifiable systemic organization of five interrelated functional domains: interpretative-cognitive, cognitive-emotional, regulatory, behavioral, and reflexive-identity. The study is theoretical and integrates systemic, cultural-historical, activity-based, neuropsychological, and cognitive perspectives using conceptual and comparative analysis, theoretical modeling, and systematic interpretation of evidence. The resulting five-component model specifies potential empirical indicators of cognitive flexibility, emotion regulation, executive self-regulation, behavioral implementation of decisions, and self-concept clarity. The model differs from local approaches not by introducing entirely new isolated processes, but by integrating them around the problem of sustained transition from understanding to action. The paper also defines the limits of the model and proposes a future randomized design with follow-up measurement for empirical validation.

Keywords: psychology of thinking, cognitive architecture, cognitive restructuring, cognitive-emotional integration, neuropsychology, neuroplasticity, self-regulation, decision-making.

Введение

Одной из устойчивых проблем современной психологии остается объяснение того, почему понимание человеком собственной трудности, неэффективности поведения или ошибочности решения не всегда приводит к реальному изменению жизненной или профессиональной стратегии. В клинической, консультативной, организационной и образовательной практике постоянно наблюдается ситуация, при которой субъект способен рационально описать проблему, распознать ее последствия и даже сформулировать желаемую альтернативу, однако продолжает воспроизводить прежний способ реагирования. Это расхождение между когнитивным пониманием и поведенческим изменением указывает на то, что устойчивое преобразование мышления не может быть сведено к информированию, мотивации или единичному инсайту.

В психологическом плане расхождение между когнитивным пониманием и поведенческим изменением представляет собой многокомпонентную системную задачу, затрагивающую когнитивный, эмоциональный, регуляторный, деятельностный и личностно-рефлексивный уровни психической организации [2, 3, 4, 6, 10, 11, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 44, 45]. Значительные массивы данных накоплены в психологии мышления, нейропсихологии, когнитивной психологии, исследованиях эмоциональной регуляции и исполнительного контроля, однако эти направления чаще описывают отдельные механизмы изменения. Для анализа устойчивой трансформации взрослого профессионального субъекта требуется интегративная модель, позволяющая проследить, каким образом изменение интерпретации связано с эмоциональной регуляцией, исполнительным контролем, действием и последующей рефлексивной интеграцией опыта.

В настоящем исследовании когнитивная архитектура определяется как относительно устойчивая, но потенциально изменяемая системная организация пяти взаимосвязанных контуров психической деятельности: (1) интерпретационно-когнитивного, включающего категоризацию ситуации, смысловую оценку и формирование альтернатив; (2) когнитивно-эмоционального, обеспечивающего взаимное влияние оценки и эмоциональной реакции; (3) регуляторного, связанного с вниманием, исполнительным контролем и управлением психофизиологическим состоянием; (4) поведенческого, переводящего решение в действие и закрепляющего новые способы поведения; (5) рефлексивно-идентичностного, интегрирующего новый опыт в систему самоописания и представлений субъекта о собственных возможностях. Границы понятия задаются психологическим уровнем анализа: когнитивная архитектура в данной работе не обозначает конкретную вычислительную архитектуру, нейроанатомическую локализацию или техническую модель мозга и не подменяет собой категории личности, сознания или деятельности. Термин используется как системная конструкция для описания устойчивых взаимосвязей процессов, посредством которых субъект интерпретирует ситуацию, регулирует состояние, принимает и реализует решение и включает результат в последующий опыт.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью перевода прикладных практик трансформации мышления в язык строгих психологических категорий. Современные представления о когнитивных ограничениях и переработке информации указывают на роль рабочей памяти [2] и автоматизации когнитивных процессов в формировании устойчивых стратегий поведения [11]. В последние годы в образовательной и организационной среде активно развиваются программы развития мышления, эмоциональной устойчивости, лидерства, саморегуляции и когнитивной гибкости. Однако часть подобных программ остается методически описанной, но недостаточно теоретически обоснованной. Для научного анализа необходимо установить, какие именно психологические и нейропсихологические механизмы могут лежать в основе устойчивого изменения мышления и поведения.

Постановка научной проблемы, цель, объект, предмет и гипотеза исследования

Научная проблема исследования заключается в недостаточной концептуализации механизмов перехода от когнитивного понимания проблемы к устойчивой перестройке способов интерпретации, эмоциональной регуляции, исполнительного контроля, выбора, действия и самоописания. Существующие

подходы дают продуктивные объяснения отдельных звеньев этого процесса, однако не формируют единой модели их взаимной обусловленности. В прикладной практике данный пробел проявляется как разрыв между знанием о необходимости изменений и устойчивой способностью субъекта реализовывать новые стратегии поведения.

Целью исследования является теоретико-методологическое обоснование и операционализация психологических и нейропсихологических механизмов перестройки когнитивной архитектуры мышления в условиях направленной когнитивной трансформации.

Объектом исследования выступает когнитивная архитектура мышления человека как система организации восприятия, интерпретации, эмоциональной оценки, исполнительного контроля, выбора и поведенческой реализации решений.

Предметом исследования являются психологические и нейропсихологические механизмы перестройки когнитивной архитектуры мышления в условиях направленной когнитивной трансформации.

Гипотеза исследования состоит в том, что устойчивое изменение поведения определяется не отдельными когнитивными инсайтами и не локальной коррекцией убеждений, а системной перестройкой когнитивной архитектуры, включающей когнитивную реструктуризацию, когнитивно-эмоциональную интеграцию, психофизиологическую саморегуляцию, поведенческую консолидацию и рефлексивную реконфигурацию идентичности.

Научная новизна исследования заключается в предложении теоретической модели перестройки когнитивной архитектуры мышления как многокомпонентного психологического процесса и в явном разграничении ее с вычислительным употреблением термина «когнитивная архитектура». В модели интегрируются пять функционально различных, но взаимозависимых контуров: когнитивная реструктуризация, когнитивно-эмоциональная интеграция, психофизиологическая саморегуляция, поведенческая консолидация и рефлексивная реконфигурация идентичности. В отличие от подходов, фокусирующихся преимущественно на отдельном убеждении, эмоциональном ответе, исполнительной функции или поведенческом навыке, предлагаемая модель описывает устойчивое изменение как согласованную реконфигурацию нескольких уровней психической организации.

Методы

Исследование имеет теоретико-методологический характер. Его задачей является построение и критическое сопоставление концептуальной модели, а не проверка ее эффективности в новом эксперименте. Материалом анализа служили

классические отечественные работы по культурно-исторической, деятельностной и нейропсихологической традициям, зарубежные исследования когнитивной реструктуризации, эмоциональной регуляции, исполнительного контроля и нейропластичности, а также опубликованные эмпирические данные автора, рассматриваемые исключительно как отдельный источник для постановки последующих проверяемых гипотез.

Методологическую основу исследования составляют системный, культурно-исторический, деятельностный, нейропсихологический и когнитивный подходы [2, 3, 4, 10, 11, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 44, 45]

. Их функции в модели различаются. Культурно-исторический подход задает принцип опосредованности и развития высших психических функций; деятельностный подход связывает изменение мышления с мотивом, целью и реальным действием; нейропсихологический подход позволяет рассматривать сложную психическую деятельность как функциональную систему; когнитивный подход дает язык описания интерпретационных схем, рабочей памяти, исполнительного контроля и когнитивной реструктуризации. Системный принцип используется для объединения этих уровней без сведения одного к другому.

В качестве методов использованы концептуальный анализ, сравнительный анализ теоретических моделей, логико-методологическое моделирование и системная интерпретация данных. Сначала были выделены повторяющиеся функциональные звенья, присутствующие в разных школах: интерпретация, эмоциональная регуляция, контроль состояния и действия, поведенческое закрепление и рефлексивная интеграция опыта. Затем были сопоставлены границы объяснительной силы каждого подхода. На заключительном этапе эти звенья были объединены в пятикомпонентную модель и для каждого механизма сформулированы потенциальные измеряемые показатели и дизайн будущей эмпирической проверки.

Теоретический обзор

Теоретическое осмысление перестройки мышления невозможно без обращения к отечественной психологической традиции. В культурно-историческом подходе Л.С. Выготского высшие психические функции рассматриваются как опосредованные, социально сформированные и развивающиеся системы [9, 10, 44]. В работе «Мышление и речь» особое значение приобретает положение о взаимосвязи мышления и речи, а также о развитии понятий и смысловой организации сознания в процессе опосредованной деятельности [23]. Это положение имеет принципиальное значение для настоящего исследования, поскольку предполагает, что мышление не

является фиксированной внутренней данностью, а формируется и перестраивается в процессе освоения средств, знаков, способов действия и рефлексивного отношения к собственному опыту. Следовательно, изменение мышления может рассматриваться как изменение способов опосредования реальности [29].

Нейропсихологическая школа А.Р. Лурии вносит в данный анализ представление о психических процессах как функциональных системах [26].

В этом подходе сложная психическая функция обеспечивается динамической координацией нескольких звеньев, а не одной локальной зоной. Для понимания трансформации мышления это означает, что изменение не может быть сведено к единичному когнитивному акту; оно предполагает перестройку отношений между восприятием, вниманием, речевым опосредованием, памятью, программированием действия и контролем результата. Предлагаемая модель наследует этот системный принцип, но переносит его на уровень психологического описания устойчивых способов организации мышления.

Деятельностный подход А.Н. Леонтьева позволяет дополнить эту логику анализом мотивационно-целевого уровня [25]. Мышление включено в деятельность и связано с мотивом, целью, условиями и результатом. Если субъект получает новое знание, но структура его действий и способы достижения цели остаются прежними, изменение может не закрепиться. В предлагаемой модели этому положению соответствует контур поведенческой консолидации, который связывает новое понимание с повторяемым действием и обратной связью.

Принцип единства сознания и деятельности в работах С.Л. Рубинштейна [27] позволяет рассматривать устойчивое когнитивное изменение через его проявление в реальном поведении. Поэтому перестройка мышления в настоящей модели не идентифицируется только по самоотчету о новом понимании: предполагается, что она должна выражаться также в изменении выбора, реализации решений и устойчивости действия в значимых ситуациях.

В отечественной психологии мышления особое значение имеют работы О.К. Тихомирова, в которых мышление рассматривается как процесс решения задач, связанный с целеобразованием, поиском, смысловой регуляцией и эмоциональной включенностью, что согласуется с современными моделями интеграции когниции и аффекта [8, 41]. Это особенно важно для анализа управленческого и профессионального мышления, поскольку в условиях неопределенности субъект не просто выбирает из готовых вариантов, а конструирует проблемное поле, выделяет существенные признаки и формирует стратегию действия.

Патопсихологические исследования Б.В. Зейгарник [24] методологически важны тем, что показывают связь мыслительных нарушений с мотивационным, смысловым и личностным уровнями деятельности, а не только с формально-логическими операциями. Это поддерживает расширенную трактовку когнитивной архитектуры как системы, в которой способы интерпретации и решения задач связаны с эмоциональной и личностно-смысловой организацией субъекта.

Современная когнитивная психология дополняет эти положения исследованиями рабочей памяти, внимания, исполнительных функций и ограничений переработки информации. Двухпроцессные модели принятия решений показывают различия между быстрыми автоматизированными и более контролируемыми способами обработки информации [42], однако не следует отождествлять их с полной архитектурой мышления. В предлагаемой модели они описывают лишь часть интерпретационно-регуляторного контура.

Исследования рабочей памяти и исполнительного контроля показывают, что удержание цели, подавление нерелевантных реакций, переключение и мониторинг конфликтов являются важными условиями целенаправленного поведения [2, 3, 4, 7, 8, 41]. Эти механизмы обеспечивают регуляторную сторону перехода от понимания к действию, но сами по себе не объясняют изменение эмоциональной оценки, смысла ситуации и самоописания.

Когнитивно-поведенческая традиция, связанная с работами А. Бека и А. Эллиса, рассматривает интерпретации, убеждения и схемы как существенные детерминанты эмоциональных реакций и поведения [34, 35, 40]. Современные метааналитические данные подтверждают связь когнитивной реструктуризации с терапевтическими исходами и эффективность когнитивной реструктуризации как самостоятельного компонента вмешательства [17, 18]. Вместе с тем эти данные не означают, что изменение убеждений автоматически влечет перестройку всех других уровней психической организации. В настоящей модели когнитивная реструктуризация рассматривается как необходимый, но не самодостаточный механизм.

Современные исследования эмоций и принятия решений показывают, что когниция и эмоция функционируют во взаимосвязанной системе. А. Дамасио обосновал роль телесно-аффективных сигналов в выборе [38], Л. Пессоа показал распределенный и интегративный характер взаимодействия эмоциональных и когнитивных процессов [10, 44], Л. Фельдман Барретт рассматривает эмоциональный опыт в контексте предсказаний, категоризации и интероцептивной информации [33]. В Работы Дж. Леду также подчеркивают сложность механизмов страха и тревоги и

необходимость различать субъективный эмоциональный опыт, когнитивную обработку угрозы и нейронные механизмы защитного реагирования [43]. Предлагаемой модели это теоретически поддерживает выделение когнитивно-эмоциональной интеграции как самостоятельного функционального контура, не сводимого ни к рациональной оценке, ни к подавлению эмоций.

Современные модели нейрокогнитивного контроля подчеркивают участие распределенных префронтально-париетальных систем в организации целенаправленного поведения [3, 4, 41]. Исследования нейронных механизмов сознательного доступа и глобальной переработки информации также показывают, что интеграция информации и ее доступность для различных когнитивных процессов связаны с распределенной организацией мозговой деятельности [39]. Для настоящей модели эти данные имеют ограниченную, но важную функцию: они задают нейрокогнитивный фон исполнительного контроля, не позволяя при этом делать вывод о прямой локализации «когнитивной архитектуры» в какой-либо одной мозговой структуре.

Предиктивные модели рассматривают познание как процесс построения и обновления ожиданий в условиях неопределенности [5, 37]. Эта перспектива полезна для объяснения того, почему устойчивые интерпретационные схемы могут поддерживаться даже при появлении противоречащей информации: изменение требует не только получения нового сигнала, но и пересмотра значимости существующей модели ситуации. В настоящей статье предиктивный подход используется как сопоставительная рамка, а не как универсальное объяснение всех пяти механизмов. Данные о нейропластичности подтверждают принципиальную возможность долговременных изменений функциональной организации при обучении и повторной практике, но не позволяют автоматически переносить наблюдаемые нейронные изменения на любые психологические интервенции. Современные обзоры показывают, что когнитивные тренировки способны сопровождаться поведенческими и нейронными изменениями, при этом перенос на нетренированные задачи остается неоднородным [20, 47]. Поэтому в предлагаемой модели нейропластичность трактуется как биологическое условие возможности обучения и консолидации, а не как самостоятельное доказательство эффективности конкретной программы.

Опубликованное ранее исследование автора на выборке 30 индивидуальных предпринимателей показало статистически значимые изменения показателей эмоциональной зрелости после прохождения курса «Рестарт Реальности» [1]. Эти

данные имеют ограниченную доказательную силу для настоящей пятикомпонентной модели, поскольку исследование не включало контрольную группу и не измеряло все пять предложенных механизмов. Патентная заявка RU 2024140050 А [47] описывает прикладной протокол воздействия, но является объектом патентной документации, а не источником эмпирической валидации. Поэтому оба материала используются далее только для отделения теоретической модели от ее возможного прикладного воплощения и для формулирования дизайна будущих исследований.

Несмотря на различия методологических оснований рассмотренных подходов, их объединяет представление о мышлении как о динамической системе, включающей когнитивные, эмоциональные, регуляторные и деятельностные компоненты. В разных теоретических традициях акцентируются различные аспекты этой организации, однако большинство современных моделей сходятся в признании системного характера устойчивых изменений поведения и необходимости анализа взаимодействия интерпретации, эмоциональной регуляции, исполнительного контроля и опыта действия. Таким образом, анализ отечественных и зарубежных подходов показывает, что трансформация мышления должна рассматриваться как многомерный процесс, включающий изменение интерпретации, эмоции, регуляции, действия и самоописания. Именно такая логика лежит в основе предлагаемой модели перестройки когнитивной архитектуры [5, 32, 40].

Результаты: теоретическая модель пяти механизмов перестройки когнитивной архитектуры

Результатом теоретического анализа является модель, согласно которой устойчивая трансформация мышления может быть описана через пять взаимосвязанных механизмов: когнитивную реструктуризацию, когнитивно-эмоциональную интеграцию, психофизиологическую саморегуляцию, поведенческую консолидацию и рефлексивную реконфигурацию идентичности. Эти механизмы не образуют жесткой последовательности. Они представляют функционально различимые контуры, между которыми предполагаются двунаправленные связи: изменение интерпретации способно модифицировать эмоциональную реакцию и выбор действия; новое действие создает обратную связь для интерпретации и самоописания; состояние определяет доступность исполнительного контроля; рефлексивная интеграция влияет на устойчивость последующих решений.

Первый механизм - когнитивная реструктуризация. Он связан с изменением интерпретационных схем, через которые субъект воспринимает ситуацию. Одно и то

же событие может быть интерпретировано как угроза, подтверждение неуспеха, потеря контроля, возможность развития или задача, требующая решения. Именно интерпретационная схема определяет первичную эмоциональную реакцию и спектр доступных действий. Поэтому перестройка мышления начинается не с внешнего поведения, а с изменения способа смысловой организации ситуации.

Когнитивная реструктуризация включает выявление автоматических интерпретаций, их критический анализ, формирование альтернативных объяснений и закрепление более адаптивных способов оценки. Однако ее результат становится устойчивым только при включении эмоционального и поведенческого уровней. Сама по себе новая мысль может остаться декларативной, если она не поддержана переживанием, действием и новым опытом эффективности.

Второй механизм - когнитивно-эмоциональная интеграция. В профессиональной и личностной практике часто наблюдается внутреннее расхождение: субъект рационально понимает необходимое решение, но эмоционально не способен его реализовать. Это проявляется как тревога, избегание, сомнение, прокрастинация, конфликт мотивации или постоянное возвращение к прежнему сценарию. Когнитивно-эмоциональная интеграция означает согласование рациональной оценки, эмоционального состояния и готовности к действию.

Данный механизм особенно важен для зрелого мышления. Эмоция не устраняется как помеха, а включается в систему регуляции. Рациональный анализ получает эмоциональную поддержку, а эмоциональная реакция становится предметом осмысления и саморегуляции. В этом смысле когнитивно-эмоциональная интеграция выступает не как дополнительный компонент, а как базовый параметр устойчивой когнитивной архитектуры.

Третий механизм - психофизиологическая саморегуляция. Качество мышления зависит от состояния организма и нервной системы. Высокий уровень стресса, хроническое напряжение, нарушение сна, перегрузка внимания и эмоциональное истощение снижают способность к анализу, планированию и гибкому выбору. В более общем психологическом контексте саморегуляция поведения предполагает постоянное соотнесение текущего состояния и поведения с целевым состоянием, мониторинг отклонений и корректировку действий в направлении цели [36]. Поэтому перестройка когнитивной архитектуры требует формирования навыков управления состоянием: восстановления, стабилизации внимания, снижения избыточной реактивности и поддержания работоспособности.

Психофизиологическая саморегуляция связывает когнитивный и телесный уровни. Она не заменяет психологическую работу, но создает условия, при которых субъект способен удерживать цель, переносить неопределенность, выдерживать эмоциональное напряжение и не возвращаться автоматически к привычному способу реагирования. Для руководителей и специалистов, работающих в условиях высокой нагрузки, данный механизм имеет особое значение.

Четвертый механизм - поведенческая консолидация. Новая интерпретация и новое эмоциональное состояние должны быть переведены в действие. Если субъект иначе думает о ситуации, но продолжает действовать прежним способом, когнитивная архитектура не перестраивается устойчиво. Поведенческая консолидация включает повторение новых действий, закрепление опыта, получение обратной связи и постепенное формирование новых паттернов поведения.

С точки зрения нейропластичности регулярное повторение новых способов действия способствует закреплению тренируемых когнитивных и поведенческих паттернов [19, 20]. С психологической точки зрения поведенческая консолидация создает доказательство эффективности нового способа мышления. Субъект не только предполагает, что может действовать иначе, но получает опыт такого действия. Этот опыт становится основанием дальнейшей уверенности и саморегуляции.

Пятый механизм - рефлексивная реконфигурация идентичности. Устойчивое изменение мышления требует включения нового опыта в образ себя. Если новое действие воспринимается как случайное исключение, оно не становится частью устойчивой архитектуры. Когда же субъект начинает описывать себя как человека, способного к новому типу решения, новому уровню ответственности или новому способу взаимодействия, происходит реконфигурация идентичности.

Для эмпирической проверки модели необходима операционализация каждого механизма на уровне измеряемых переменных. Принципиально важно не создавать новый интегральный индекс до подтверждения факторной структуры модели, а на первом этапе использовать независимые валидизированные инструменты и проверить, формируют ли предполагаемые показатели различные, но связанные латентные факторы.

Для когнитивной реструктуризации целесообразно оценивать когнитивную гибкость и способность генерировать альтернативные интерпретации; одним из кандидатов является Cognitive Flexibility Inventory (CFI) [12]. Когнитивно-эмоциональная интеграция может быть операционализирована через стратегии регуляции эмоций, в частности посредством Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)

[13], дополняемого показателями согласованности решения и эмоционального ответа.

Психофизиологическая саморегуляция может оцениваться сочетанием самоотчета о воспринимаемом стрессе (например, PSS [16]), поведенческих показателей исполнительного контроля и, в расширенном дизайне, объективных психофизиологических индикаторов (вариабельность сердечного ритма, параметры сна), если их сбор стандартизирован. Поведенческая консолидация должна оцениваться не самоотчетом о намерении, а заранее определенными поведенческими критериями: долей реализованных решений, соблюдением плана действий, повторяемостью нового поведения и устойчивостью эффекта в отсроченной точке.

Рефлексивная реконфигурация идентичности может исследоваться через изменения ясности и внутренней согласованности Я-концепции с использованием Self-Concept Clarity Scale (SCCS) [15], а также через структурированные качественные интервью. Для исполнительного контура дополнительно возможно применение BRIEF-A [46]. Показатель резильентности целесообразно рассматривать как внешний функциональный исход модели, а не как один из пяти механизмов; для этого может использоваться CD-RISC [14].

Предлагаемый дизайн будущего эмпирического исследования: рандомизированное контролируемое исследование с двумя параллельными группами (интервенционная программа и контроль ожидания либо активный контроль), предварительной регистрацией гипотез и первичных исходов. Для пилотного подтверждения структуры модели целесообразна выборка не менее 150–200 взрослых участников, а окончательный размер должен определяться априорным power analysis в зависимости от выбранной модели анализа. Измерения проводятся минимум в трех точках: Т0 до вмешательства, Т1 непосредственно после него и Т2 через 8–12 недель. Первичные исходы: когнитивная гибкость/альтернативность интерпретаций (CFI), эмоциональная регуляция (ERQ), исполнительная саморегуляция (BRIEF-A либо эквивалентная валидизированная батарея), поведенческое выполнение заранее сформулированных решений и ясность Я-концепции (SCCS). Вторичные исходы: воспринимаемый стресс (PSS), резильентность (CD-RISC), профессиональная функциональность и психофизиологические показатели при наличии стандартизированного протокола. Анализ должен включать модели повторных измерений, оценку размера эффекта и доверительных интервалов, проверку множественных сравнений и, при достаточной

выборке, подтверждающий факторный анализ либо структурное моделирование связей между пятью механизмами.

Рефлексивная реконфигурация связывает отдельные изменения в целостную линию развития. Она позволяет субъекту не только принять новое решение, но и увидеть в нем проявление новой позиции. В этом механизме соединяются память, смысл, самооценка, ценности и прогноз будущего. Поэтому он завершает модель не как финальная точка, а как уровень интеграции, который стабилизирует изменения.

В совокупности пять механизмов образуют модель направленной когнитивной трансформации. Ее принципиальная особенность состоит в том, что изменение мышления рассматривается не как одномоментный инсайт, а как системная перестройка связей между интерпретацией, эмоцией, состоянием, действием и идентичностью, как показано в таблице 1.

Примечание к операционализации. Конкретные версии психометрических инструментов должны использоваться только при наличии соответствующей русскоязычной адаптации, нормативов и прав на применение; на этапе протокола исследования требуется заранее зафиксировать версии шкал и правила расчета показателей.

Таблица 1. Модель механизмов перестройки когнитивной архитектуры

Механизм	Психологическое содержание	Ожидаемый эффект
Когнитивная реструктуризация	Изменение интерпретационных схем; генерация альтернатив	CFI; доля альтернативных интерпретаций в стандартизированных кейсах
Когнитивно-эмоциональная интеграция	Согласование когнитивной оценки и эмоциональной реакции	ERQ; согласованность выбора и эмоционального ответа
Психофизиологическая саморегуляция	Регуляция стресса, внимания и исполнительного контроля	PSS; BRIEF-A; при возможности HRV и стандартизированные показатели сна
Поведенческая консолидация	Повторение и устойчивое выполнение нового способа действия	Доля реализованных решений; соблюдение поведенческого плана; сохранение эффекта T2
Рефлексивная реконфигурация идентичности	Интеграция нового опыта в устойчивое самописание	SCCS; структурированное интервью; качественный анализ самописаний

Обсуждение результатов

Предложенная модель соотносится с несколькими существующими подходами, но не совпадает ни с одним из них. Когнитивно-поведенческая традиция подробно описывает изменение автоматических мыслей, убеждений и схем [17, 18, 34, 35, 40], однако в классической форме не обязана включать отдельную модель идентичностной интеграции и психофизиологической регуляции.

Нейропсихологическая традиция Лурии [26] принципиально системна и позволяет рассматривать сложную деятельность как взаимодействие функциональных звеньев, но ее предмет и единицы анализа не тождественны предлагаемой психологической конструкции. Деятельностный подход [25, 27, 28] связывает мышление с мотивом, целью, смыслом и действием; предлагаемая модель использует эту связь для объяснения поведенческой консолидации и рефлексивного закрепления изменений. Современные интегративные модели эмоции и когниции [6, 10, 13, 38, 44] обосновывают невозможность трактовать эмоциональный компонент как внешнюю помеху рациональному мышлению.

Сопоставление показывает, что научная добавленная стоимость предлагаемой модели состоит не в утверждении существования ранее неизвестных отдельных процессов, а в их функциональной сборке вокруг конкретной проблемы: почему понимание не превращается в устойчивое изменение. Такая постановка делает модель проверяемой: если пять контуров действительно образуют связанную архитектуру, их динамика должна демонстрировать различимые, но согласованные изменения, а устойчивость поведенческого эффекта должна зависеть не от одного показателя, а от конфигурации нескольких механизмов.

Прикладная система Reality Restart в настоящей статье отделяется от теоретической модели. Опубликованное исследование автора выявило статистически значимые изменения показателей эмоциональной зрелости у 30 индивидуальных предпринимателей после прохождения курса [1]. Однако однорупповой дизайн без контрольной группы не позволяет исключить альтернативные объяснения изменений и не проверяет пятикомпонентную архитектуру как таковую. Патентная заявка RU 2024140050 А [47] фиксирует структуру прикладного способа и последовательность процедур, но патентная публикация удостоверяет содержание заявленного технического решения и не является свидетельством психологической эффективности. Следовательно, эти источники формируют основание для гипотез и протокола будущего исследования, но не используются как подтверждение валидности теоретической модели.

Критическое ограничение существующих локальных моделей связано с тем, что успешное изменение одного компонента не гарантирует переноса на другие. Метааналитические данные поддерживают эффективность когнитивной реструктуризации, но одновременно показывают необходимость дальнейшего изучения механизмов и условий переноса [16, 17]. Исследования когнитивной и нейронной пластичности также демонстрируют более уверенные эффекты на

тренируемых задачах, чем на дальнем переносе [18]. Это означает, что предлагаемая модель должна проверяться прежде всего на согласованности многоуровневых изменений и их сохранении во времени, а не на единичном улучшении одного тестового показателя.

Модель имеет и собственные ограничения. Во-первых, границы между пятью механизмами теоретически различимы, но эмпирически могут частично перекрываться; это требует факторной проверки, а не предположения об их независимости. Во-вторых, причинное направление связей пока не установлено: например, повышение саморегуляции может предшествовать когнитивной реструктуризации или быть ее следствием. В-третьих, идентичностный контур особенно чувствителен к культурным и профессиональным различиям. В-четвертых, нейропластичность не может использоваться как универсальное объяснение психологических изменений без прямых нейрофизиологических данных. В-пятых, результаты, полученные на управленческих выборках, нельзя автоматически переносить на клинические, образовательные или возрастные группы.

По отношению к когнитивно-поведенческим моделям предлагаемый подход расширяет единицу анализа от отдельной автоматической мысли или убеждения до взаимосвязи интерпретации, эмоции, регуляции, действия и самоописания. По отношению к нейропсихологическому подходу он сохраняет системный принцип, но не претендует на описание локальных мозговых механизмов каждого компонента. По отношению к деятельностному подходу модель конкретизирует возможные психологические контуры, через которые новое понимание включается в цель и действие. По отношению к современным моделям эмоции и когниции она выделяет интеграцию аффективного и когнитивного компонентов как один из центральных механизмов устойчивости решения.

Таким образом, модель не должна интерпретироваться как конкурентная замена существующим школам. Ее статус — интегративная, операционализируемая гипотеза среднего уровня, связывающая несколько традиций вокруг проблемы устойчивой когнитивной трансформации. Сильной стороной такого статуса является проверяемость; слабой — необходимость эмпирически доказать, что выделенные пять компонентов действительно образуют отдельные, воспроизводимые и прогностически значимые факторы.

Для психологии управления предложенная модель представляет особый интерес, поскольку руководитель принимает решения при неполной информации, эмоциональном давлении и высокой стоимости ошибки. В таких условиях

функциональным исходом перестройки когнитивной архитектуры может быть не абстрактное «улучшение мышления», а повышение согласованности решений, устойчивости реализации выбранной стратегии, способности корректировать ошибочную интерпретацию и восстанавливаться после неуспеха. Последний показатель концептуально близок резильентности и может использоваться как внешний критерий эффективности, но не должен смешиваться с собственно механизмами модели [14].

В образовательных программах для взрослых модель может использоваться как основание для проектирования и оценки вмешательств, но не как доказательство эффективности конкретной программы. Практическая задача состоит в том, чтобы для каждого предполагаемого механизма заранее определить измеряемый исход, временную точку оценки и критерий устойчивости. Такой подход снижает риск подмены научной оценки описанием содержания обучения.

Важно подчеркнуть, что термин «когнитивная архитектура» в настоящей работе используется как психологическая системная конструкция. Он не означает, что человек рассматривается как механизм или вычислительная система, и не предполагает прямого переноса терминов ACT-R, SOAR или иных *computational architectures* на психологическую организацию субъекта. Предлагаемая конструкция ограничена уровнем анализа устойчивых взаимосвязей интерпретации, эмоционального реагирования, регуляции, действия и рефлексивного самоописания.

Основным ограничением настоящего исследования является теоретический статус модели. В работе не проведена собственная экспериментальная проверка пяти механизмов, не установлена их факторная структура и причинные отношения. Кроме того, значительная часть классических источников использована для методологического основания, тогда как конкретные инструменты операционализации требуют культурной адаптации и проверки психометрических свойств на русскоязычных выборках. Некоторые диагностические инструменты являются лицензируемыми, что также должно учитываться при проектировании исследования.

Несмотря на эти ограничения, модель формирует проверяемую исследовательскую программу. Ее эмпирическая ценность будет определяться тем, удастся ли показать: (а) различимость пяти предполагаемых механизмов; (б) их связанную динамику под воздействием направленного вмешательства; (в) прогностическую связь конфигурации механизмов с устойчивым поведением и

отсроченными результатами; (г) воспроизводимость результатов на независимых выборках.

Выводы

Устойчивое изменение мышления в рамках предложенной модели рассматривается как системная перестройка взаимосвязей между интерпретационно-когнитивным, когнитивно-эмоциональным, регуляторным, поведенческим и рефлексивно-идентичностным контурами. Такое определение задает структурные компоненты понятия «когнитивная архитектура» и одновременно ограничивает его психологическим уровнем анализа.

Теоретическое сопоставление показало, что каждый из пяти механизмов имеет основания в существующих научных традициях, однако ни один из них по отдельности не объясняет устойчивый переход от понимания к действию. Когнитивная реструктуризация изменяет интерпретацию; когнитивно-эмоциональная интеграция согласует оценку и эмоциональный ответ; саморегуляция поддерживает исполнительную готовность; поведенческая консолидация закрепляет новый способ действия; рефлексивная реконфигурация интегрирует опыт в систему самоописания.

Практическая ценность модели заключается прежде всего в возможности ее операционализации. Для будущей проверки предложен дизайн с контрольной группой, несколькими точками измерения и набором валидизированных инструментов для когнитивной гибкости, эмоциональной регуляции, исполнительных функций, стресса, резильентности и ясности Я-концепции [12, 13, 14, 15, 16, 46]. При этом опубликованные данные по Reality Restart [1] и патентная заявка [47] рассматриваются как контекст для постановки гипотез, а не как доказательство валидности модели.

Дальнейшие исследования должны проверить факторную структуру пяти механизмов, направление причинных связей между ними, чувствительность предполагаемых показателей к изменениям и прогностическую значимость модели для устойчивого поведения. Только после такой проверки будет обоснован переход к разработке специализированного интегрального инструмента оценки когнитивной архитектуры.

Таблица 2. Сопоставление психологических, поведенческих и психофизиологических показателей изменений

Механизм	Психологическое содержание	Функция в трансформации	Потенциальные индикаторы
Когнитивная реструктуризация	Интерпретационно-когнитивный контур	CFI; стандартизированные кейсы	Рост гибкости интерпретации и числа функциональных альтернатив
Когнитивно-эмоциональная интеграция	Когнитивно-эмоциональный контур	ERQ; согласованность решения и эмоциональной реакции	Снижение рассогласования при сохранении адекватной эмоциональной чувствительности
Психофизиологическая саморегуляция	Регуляторный контур	PSS; BRIEF-A; HRV/сон при стандартизированном сборе	Снижение воспринимаемого стресса и повышение исполнительной саморегуляции
Поведенческая консолидация	Поведенческий контур	Реализованные решения; adherence; T2	Устойчивость нового поведения и снижение возврата к прежним стратегиям
Рефлексивная реконфигурация идентичности	Рефлексивно-идентичностный контур	SCCS; структурированное интервью	Рост ясности и внутренней согласованности самоописания

Ограничение исследования состоит в его теоретико-концептуальном характере. Модель не претендует на универсальное описание изменения мышления и не заменяет когнитивно-поведенческие, деятельностные, нейропсихологические или современные нейрокогнитивные подходы. Она рассматривается как интегративная гипотеза, требующая независимой эмпирической проверки на разных профессиональных и возрастных выборках.

Список литературы

1. Щербакова И. М. Повышение эмоциональной зрелости руководящего персонала организации с помощью авторской методики «Рестарт Реальности» // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 10 (148). DOI: 10.60797/IRJ.2024.148.97.
2. Baddeley A. Working memory: theories, models, and controversies // Annual Review of Psychology. 2012. Vol. 63. P. 1–29. DOI: 10.1146/annurev-psych-120710-100422.
3. Botvinick M. M., Braver T. S., Barch D. M., Carter C. S., Cohen J. D. Conflict monitoring and cognitive control // Psychological Review. 2001. Vol. 108, № 3. P. 624–652. DOI: 10.1037/0033-295X.108.3.624.
4. Duncan J. The multiple-demand (MD) system of the primate brain: mental programs for intelligent behaviour // Trends in Cognitive Sciences. 2010. Vol. 14, № 4. P. 172–179. DOI: 10.1016/j.tics.2010.01.004.
5. Friston K. The free-energy principle: a unified brain theory? // Nature Reviews Neuroscience. 2010. Vol. 11. P. 127–138. DOI: 10.1038/nrn2787.

6. Gross J. J. Emotion regulation: current status and future prospects // Psychological Inquiry. 2015. Vol. 26, № 1. P. 1–26. DOI: 10.1080/1047840X.2014.940781.
7. Miller G. A. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information // Psychological Review. 1956. Vol. 63, № 2. P. 81–97. DOI: 10.1037/h0043158.
8. Norman D. A., Shallice T. Attention to action: Willed and automatic control of behavior // Consciousness and Self-Regulation. 1986. Vol. 4. P. 1–18.
9. Ochsner K. N., Gross J. J. The cognitive control of emotion // Trends in Cognitive Sciences. 2005. Vol. 9, № 5. P. 242–249. DOI: 10.1016/j.tics.2005.03.010.
10. Pessoa L. Emotion and cognition and the amygdala: From «what is it?» to «what's to be done?» // Neuropsychologia. 2010. Vol. 48, № 12. P. 3416–3429. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2010.06.038.
11. Shiffrin R. M., Schneider W. Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory // Psychological Review. 1977. Vol. 84, № 2. P. 127–190. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.127.
12. Dennis J. P., Vander Wal J. S. The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity // Cognitive Therapy and Research. 2010. Vol. 34, № 3. P. 241–253. DOI: 10.1007/s10608-009-9276-4.
13. Gross J. J., John O. P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. Vol. 85, № 2. P. 348–362. DOI: 10.1037/0022-3514.85.2.348.
14. Connor K. M., Davidson J. R. T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) // Depression and Anxiety. 2003. Vol. 18, № 2. P. 76–82. DOI: 10.1002/da.10113.
15. Campbell J. D., Trapnell P. D., Heine S. J., Katz I. M., Lavalley L. F., Lehman D. R. Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries // Journal of Personality and Social Psychology. 1996. Vol. 70, № 1. P. 141–156. DOI: 10.1037/0022-3514.70.1.141.
16. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress // Journal of Health and Social Behavior. 1983. Vol. 24, № 4. P. 385–396. DOI: 10.2307/2136404.
17. Ezawa I. D., Bartels R. M., Pfeifer B. J., Strunk D. R. Cognitive restructuring and psychotherapy outcome: A meta-analytic review // Psychotherapy. 2023. DOI: 10.1037/pst0000474.
18. Ciharova M., Furukawa T. A., Efthimiou O., Karyotaki E., Miguel C., Noma H., Cipriani A., Riper H., Cuijpers P. Cognitive restructuring, behavioral activation and cognitive-behavioral therapy in the treatment of adult depression: A network meta-analysis // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 2021. Vol. 89, № 6. P. 563–574. DOI: 10.1037/ccp0000654.
19. Nguyen L., Murphy K., Andrews G. Cognitive and neural plasticity in old age: A systematic review of evidence from executive functions cognitive training // Ageing Research Reviews. 2019. Vol. 53. 100912. DOI: 10.1016/j.arr.2019.100912.
20. Price R. B., Duman R. Neuroplasticity in cognitive and psychological mechanisms of depression: an integrative model // Molecular Psychiatry. 2020. Vol. 25. P. 530–543. DOI: 10.1038/s41380-019-0615-x.

Список источников

21. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2001. 288 с.

22. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 3. С. 5–328.
23. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
24. Зейгарник Б. В. Патопсихология. М. : Академия, 2007. 208 с.
25. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл ; Академия, 2005. 352 с.
26. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. СПб. : Питер, 2008. 624 с.
27. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2019. 713 с.
28. Тихомиров О. К. Психология мышления. М. : Издательство Московского университета, 1984. 272 с.
29. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. М. : Аспект Пресс, 2007. 284 с.
30. Шадриков В. Д. Мысль и познание. М. : Логос, 2014. 280 с.
31. Anderson M. L. After Phrenology: Neural Reuse and the Interactive Brain. Cambridge, MA : MIT Press, 2014. 408 p.
32. Bandura A. Self-efficacy: The Exercise of Control. New York : W. H. Freeman, 1997. 604 p.
33. Barrett L. F. How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain. Boston : Houghton Mifflin Harcourt, 2017. 448 p.
34. Beck A. T. Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. New York : International Universities Press, 1976. 356 p.
35. Beck A. T., Freeman A., Davis D. D. Cognitive Therapy of Personality Disorders. New York : Guilford Press, 2015. 398 p.
36. Carver C. S., Scheier M. F. On the Self-Regulation of Behavior. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 439 p.
37. Clark A. Surfing Uncertainty: Prediction, Action, and the Embodied Mind. Oxford : Oxford University Press, 2016. 424 p.
38. Damasio A. R. Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain. New York : Putnam, 1994. 336 p.
39. Dehaene S. Consciousness and the Brain: Deciphering How the Brain Codes Our Thoughts. New York : Viking, 2014. 352 p.
40. Ellis A. Reason and Emotion in Psychotherapy. New York : Lyle Stuart, 1962. 442 p.
41. Fuster J. M. The Prefrontal Cortex. 5th ed. London : Academic Press, 2015. 460 p.
42. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. New York : Farrar, Straus and Giroux, 2011. 499 p.
43. LeDoux J. E. Anxious: Using the Brain to Understand and Treat Fear and Anxiety. New York : Viking, 2015. 480 p.
44. Pessoa L. The Cognitive-Emotional Brain: From Interactions to Integration. Cambridge, MA : MIT Press, 2013. 336 p.
45. Varela F. J., Thompson E., Rosch E. The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience. Cambridge, MA : MIT Press, 1991. 328 p.
46. Roth R. M., Isquith P. K., Gioia G. A. Behavior Rating Inventory of Executive Function—Adult Version (BRIEF-A): Professional Manual. Lutz, FL : Psychological Assessment Resources, 2005.
47. Щербакова И. М. Способ изменения алгоритмов мышления и гармонизации эмоциональных состояний по методике И. М. Щербаковой «Рестарт Реальности» : заявка на изобретение RU 2024140050 А ; дата приоритета 27.12.2024 ; опубликовано 24.02.2025. Бюл. № 6.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Дата публикации 21.08.2026

УДК 159.922.2

**Дмитриенко С.О., Политика О.И. «Невидимые дети» созависимых матерей:
разбор клинического случая**

Дмитриенко Светлана Олеговна

Магистрант факультета психологии, кафедры психологического сопровождения и клинической психологии, Высшей школы философии, психологии и социологии, ИГСН
Уфимский Университет Науки и Технологий, Уфа, РФ
svetadmitrienko@mail.ru

Политика Оксана Ивановна

канд. психол. наук, доцент кафедры психологического сопровождения и клинической психологии Высшей школы философии, психологии и социологии, ИГСН
Уфимский Университет Науки и Технологий, Уфа, РФ
okcanapolitika@yandex.ru

The "invisible children" of codependent mothers: a clinical case study

Dmitrienko Svetlana Olegovna

Master's Student, Department of Psychological Support and Clinical Psychology, Higher School of Philosophy, Psychology and Sociology, Institute of Humanities and Social Sciences, Ufa University of Science and Technology
Russian Federation, Ufa

Politika Oksana Ivanovna

Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor of the Department of Psychological Support and Clinical Psychology, Higher School of Philosophy, Psychology and Sociology, Institute of Humanities and Social Sciences, Ufa University of Science and Technology
Russian Federation, Ufa

Аннотация. Актуальность настоящего исследования обусловлена стремительным ростом практики самоповреждающего поведения в подростковой среде и вниманием научного сообщества к роли семейных факторов в его этиологии. В статье представлен анализ клинического случая 15-летней пациентки со множественными самоповреждениями на фоне семейной дисфункции. Рассматривается феномен «невидимого ребенка» в контексте созависимости матери, эмоционального пренебрежения и его роли в формировании аутодеструктивного поведения в подростковом возрасте. На основании результатов комплексного диагностического обследования показано, что аутоагрессия выступает в качестве коммуникативного симптома и компенсаторного механизма совладания с непереносимой фрустрацией и чувством вины. Делается вывод, что ядром проблемы является не практика самоповреждающего поведения как таковая, а нарушенная семейная иерархия и патологическое чувство вины как ведущий аффект «невидимого ребенка». Результаты исследования могут быть использованы клиническими психологами и психотерапевтами, работающими с подростками с самоповреждающим

поведением, а также в программах профилактики аутоагрессии в семьях с созависимой структурой.

Ключевые слова: невидимый ребенок, созависимость, эмоциональное пренебрежение, аутоагрессивное поведение, самоповреждающее поведение, подростки, вина, клинический случай.

Abstract. The relevance of this study is due to the rapid growth of the practice of self-harming behavior in adolescents and the attention of the scientific community to the role of family factors in its etiology. The article presents an analysis of a clinical case of a 15-year-old patient with multiple self-harm on the background of family dysfunction. The phenomenon of the "invisible child" is considered in the context of the mother's codependency, emotional neglect and its role in the formation of autodestructive behavior in adolescence. Based on the results of a comprehensive diagnostic examination, it is shown that autoaggression acts as a communicative symptom and a compensatory mechanism for coping with unbearable frustration and guilt. It is concluded that the core of the problem is not the practice of self-harming behavior as such, but a disturbed family hierarchy and a pathological sense of guilt as the leading affect of the "invisible child". The results of the study can be used by clinical psychologists and psychotherapists working with adolescents with self-harming behavior, as well as in autoaggression prevention programs in families with codependent structures.

Keywords: invisible child, codependency, emotional neglect, auto-aggressive behavior, self-harming behavior, adolescents, guilt, clinical case.

Введение

Проблема самоповреждающего поведения в подростковом возрасте остается одной из наиболее острых в современной клинической психологии и в последнее время все чаще рассматривается не как изолированный симптом, а как сложный многофакторный феномен, почвой для которого служат система семейных взаимоотношений и ранний эмоциональный опыт индивида. В этом контексте важно уделить особое внимание феномену «невидимого ребенка», который, находясь в семье, не получает достаточного эмоционального отклика и чьи психологические потребности систематически игнорируются. Наряду с тем, что проблемам физического и сексуального насилия над детьми стало уделяться значительно больше внимания, вопросы эмоциональной депривации и ее патологического влияния на структуру личности ребенка зачастую остаются в тени в тех случаях, когда нет сопутствующих форм агрессии, угрожающих его физическому здоровью.

Цель исследования - представление и обсуждение клинического случая являющегося яркой иллюстрацией, как дисфункциональная семейная динамика, в основе которой лежит созависимость матери, приводит к формированию тяжелого аутоагрессивного поведения у подростка, помогающего ему в преодолении непереносимой душевной боли.

Изначально, понятие созависимость определялось в контексте различного рода химических зависимостей, однако, в настоящее время, оно вышло далеко за эти рамки [1].

Современная психология рассматривает созависимость как особое состояние личности, характеризующееся низким уровнем самооценки, фиксацией на жизни другого человека, подавлением собственных эмоций и потребностей, а также саморазрушительным поведением. При этом, созависимость не выступает официально признанным заболеванием, а является уникальным психологическим конструктом, имеющим значительное совпадение с иными видами зависимого поведения [2]. Расширяя рамки понятия созависимость, можно говорить о ней, как о дисфункциональной модели отношений, в которой созависимый полностью поглощен «спасением» зависимого или дисфункционального члена семьи, жертвуя при этом не только собственными потребностями, но и потребностями других ее членов.

Феномен «невидимого ребенка» имеет тесную связь с понятием эмоционального пренебрежения: хронической неспособности родителей или опекунов замечать и адекватно отвечать на эмоциональные потребности ребенка [3]. Термин «glass child» - «стеклянный ребенок» популяризируемый Алисией Мейплс, и перекликающийся с проблемой настоящего исследования, описывает состояние здоровых детей, которые становятся «невидимыми» для своих родителей, чье внимание и ресурсы полностью сосредоточены на заботе о другом члене семьи, имеющем особые потребности или серьезные проблемы. При этом от «стеклянных детей» ожидается безупречное поведение, их приучают справляться со всем самостоятельно, не иметь никаких проблем, и не доставлять дополнительных сложностей окружающим [8]. Важно уточнить, что в настоящем исследовании используются оба термина, при этом между ними имеются различия в смысловых оттенках. В классическом понимании «невидимый ребенок» - это ребенок, чьи психологические потребности систематически игнорируются родителем вследствие его поглощенности другими проблемами. Термин «стеклянный ребенок» подчеркивает ситуацию, когда здоровый ребенок оказывается «невидимым» на фоне другого члена семьи, воспринимаемого как «более нуждающийся». В представленном клиническом случае оба термина применимы: девочка является классическим «невидимым» ребенком из-за эмоциональной депривации, вызванной созависимостью матери, и одновременно «стеклянным» ребенком, поскольку

вынуждена конкурировать за материнское внимание с племянницей, которую та воспринимает как «несчастную» и требующую особой заботы.

Курт Эла отмечает, что «невидимым детям» свойственны такие характеристики как: патологическая (вынужденная) самостоятельность, подавление собственных эмоций и потребностей, перфекционизм и чувство вины. Все это, в будущем, приведет к отказу от какой-либо помощи и оцениванию себя в качестве обузы в ситуациях, когда просьба о помощи неизбежна, алекситимии, синдрому самозванца, обесцениванию собственных достижений и проблем. Взрослые, пережившие «невидимое детство» достигая успехов в карьере и отношениях, внутренне чувствуют себя незначительными, воспринимая похвалу как незаслуженную, и обесценивая свои достижения; при этом, внутренняя потребность во внимании и признании воспринимается ими как эгоизм и слабость [9]. Исследования показали: дети созависимых родителей высоко сенситивны к эмоциональным и поведенческим трудностям, что проявляется в дистрессе, тревоге, депрессии и подавленном гневе [6].

Самоповреждающее поведение в подростковом возрасте часто выполняет функцию дезадаптивного копинг-механизма в попытках справиться с непереносимой душевной болью; ведущими предикторами здесь выступают: неудовлетворенность положением в школьной среде и отстраненный характер взаимоотношений между членами семьи. При этом медиаторами между неудовлетворительным протеканием социальной адаптации и самоповреждающим поведением являются низкая самооценка и подавленное настроение [7]. Субъективные переживания подростка внутри семейной системы выступают ключевыми факторами, оказывающими влияние на его психоэмоциональное состояние, а материнская фигура играет ведущую роль в формировании адаптивного поведения и базового доверия к миру [4]. В случаях, нарушенной привязанности и эмоциональной холодности в семье, где проявление истинных чувств ребенком находится под запретом, аутоагрессия зачастую является единственным доступным и «эффективным» способом регуляции аффекта [5].

Ряд авторов рассматривают многократное самоповреждающее поведение как аддиктивный процесс, характеризующийся цикличностью, нарастанием толерантности и использованием его в качестве способа ухода от непереносимых переживаний [4]. Тем самым можно говорить о том, что «невидимые дети», мать которых имеет созависимый личностный профиль, вынуждены прибегать к зависимому поведению (в том числе аутоагрессивному), как к единственному способу получить материнский отклик.

Таким образом, наблюдается наличие взаимосвязи между семейной дисфункцией, включающей в себя эмоциональное пренебрежение и актуализацией самоповреждающего поведения в подростковом возрасте.

Представленный ниже клинический случай наглядно демонстрирует динамику развития патологических способов эмоционального регулирования в подростковом возрасте. С целью сохранения конфиденциальности пациента, его личные данные, включающие имя и возраст, изменены. От пациентки и ее законного представителя было получено добровольное информированное согласие на публикацию клинического материала в научных целях.

Алине 15 лет; девочка поступила в детское отделение ЦКПБ им Ф.А. Усольцева с множественными самоповреждениями в виде порезов на запястьях, следов от самоожогов и проколов кожи острыми предметами. Предварительный диагноз - Депрессивный эпизод средней степени (F32.1 по МКБ-10). Во время клинической беседы с психологом пациентка выглядит опрятно, волосы длинные, окрашены в сиреневый цвет, к общению расположена, зрительный контакт поддерживает. Бросается в глаза тот факт, что девочка извиняется практически после каждого предложения, поводом для этого, по ее мнению служат: слишком долгая пауза, прежде, чем дать ответ на заданный вопрос; допущение, что ответ дан не вполне точно, тем самым психолог может быть введен в заблуждение; в целом, факт того, что она достаточно длительное время занимает рабочее время психолога, у которого есть и другие пациенты. Когда психолог обратила внимание Алины, на отсутствие объективных причин для извинений, девочка ответила, что похоже, чувство вины и стыда выступают ведущими в ее жизни, приведя в пример ситуации в командных играх с мячом, во время которых, при неточном броске, она каждый раз извиняется перед членами своей команды, испытывая сильнейшее чувство стыда.

В ходе беседы с психологом, Алина рассказала, что проживает вместе с мамой в одной из комнат двухкомнатной квартиры, вторую комнату занимают ее тетя (сестра матери) с дочерью 12-ти лет. Своего отца Алина не знает; мать сообщила девочке, что «он их бросил». Бабушка Алины, страдавшая алкогольной зависимостью, умерла. Других близких родственников нет. Мать девочки работает в гимназии учителем русского языка и литературы, алкогольные напитки не употребляет. Тетя пациентки, проживающая с ними, не работает по причине алкоголизации, имеет сына, находящегося в местах лишения свободы. Мать пациентки высылает племяннику в тюрьму часть своей заработной платы, также полностью обеспечивает алкоголизирующуюся сестру и ее дочь, с которыми у той хорошие отношения и «ей их

жалко». Алина же не может найти контакт с матерью, которая слишком устает на работе, очень обеспокоена недостатком денег в семье и в целом не имеет сил для общения с дочерью. Девочка испытывает ревность и вину, не понимая, как добиться расположения матери, которая, дружелюбно общаясь с племянницей, проводя с ней время за совместной готовкой, не подпускает к себе дочь. Алина говорила матери, что ей сложно находить общий язык с тетей, которая постоянно устраивает в доме скандалы на почве алкогольного опьянения, что ей страшно, на что получала обвинения в неблагодарности по отношению к родственнице, которая помогала заботиться о новорожденной Алине в то время, когда мать находилась на работе. На прямой вопрос, почему мать относится к племяннице дружелюбнее, нежели к собственной дочери, девочка получила ответ, что племянница - «несчастный ребенок», так как ее мама алкоголизируется, и ее жалко, а у Алины в жизни все в порядке.

Алина успешно обучается в одной из ведущих гимназий области, там же работает ее мама. Долгое время девочка была отличницей; как признается сама пациентка - «хотела, чтобы мама мною гордилась». В третьем классе выиграла региональную олимпиаду по русскому языку. На вручение награды поехала вместе с мамой, которая была сильно огорчена и даже обиделась на дочь из-за того, что «все лавры достались девочке, а не ее матери - учителю». После этого случая, Алина стала учиться скромнее, в таблице успеваемости появились четверки, и в конкурсах она более не участвовала.

В 10 лет, из-за ситуации в семье, девочка стала наносить себе повреждения в виде самопорезов, самоожогов и ударов по твердым поверхностям. «Опросник причин самоповреждающего поведения» Н.А. Польской, примененный в ходе психологической работы с девочкой, выявил, что ведущими мотивами к этому выступали: желание успокоиться, почувствовать облегчение, желание освободиться от всего плохого внутри, почувствовать хоть что-нибудь, справиться с душевной болью, тревогой и страхом, а также - чувство полной уничтоженности.

Кроме высокотравматичных форм самоповреждающего поведения, Алина прибегала к «малым формам»: выдергивала волосы, обкусывала ногти, губы, прикусывала щеки и язык. Так продолжалось в течение трех лет. Девочка стыдилась своего самоповреждающего поведения, никому не говоря о происходящем. В семье «ничего не замечали». На порезы обратили внимание учителя в гимназии и сообщили об этом матери пациентки, которая, придя домой отчитала дочь, упрекнув ее в том, что «та ее позорит». За медицинской и психологической помощью по этому

поводу для своей дочери, мать обращаться не стала. Алина признается, что надеялась - мать проявит беспокойство, когда увидит шрамы на запястьях, однако этого не произошло, та более проявляла заботу о своей сестре и племянниках. Алина продолжала наносить самоповреждения, переживая вину в том числе и из-за того, что не испытывает теплых чувств к своим родственникам, которые, по ее мнению, «разделили ее с мамой». Девочка отмечает несоразмерность требований, предъявляемых мамой к ней и к другим членам семьи - в то время, как тетя многие годы не работает и устраивает в доме скандалы, мать говорит, что Алина «позорит ее» плохо отглаженной одеждой и недостаточно чистыми кроссовками, в которых посещает учебное заведение.

Для оценки акцентуации характера Алины, психологом был применен тест опросник Леонгарда - Шмишека (модифицированная версия) показавший следующие результаты: предельно высокий уровень по аффективно-экзальтированному типу (24 балла; 100% от максимума); ярко выраженные акцентуации ($\geq 75\%$) по возбудимому (21 балл; 87,5%), циклотимному (21 балл; 87,5%), демонстративному (20 баллов; 83,3%) типам, выраженные акцентуации по застревающему (19 баллов; 79,2%), гипертимному (19 баллов; 79,2%) и эмотивному (19 баллов; 79,2%) типам. Тенденция к акцентуации отмечена по тревожно-боязливому типу (15 баллов; 62,5%); показатели по дистимическому (12 баллов; 50%) и педантичному (8 баллов; 33,3%) типам остались в пределах нормативных значений.

Полученный профиль акцентуаций свидетельствует о полиморфной структуре личности пациентки, что характерно для подростков, длительное время находящихся в хронической психотравмирующей ситуации и сопутствующему эмоциональному напряжению, при которых все личностные особенности работают на усиление внутреннего конфликта между потребностью в принятии и невозможностью ее удовлетворить.

Опросник агрессивности Басса - Дарки выявил повышенный уровень косвенной агрессии (6/9; 66,7% от максимума), раздражения (7/11; 63,6%), и вербальной агрессии (9/13; 69,2%); высокий уровень подозрительности (8/10; 80%) и обиды (6/8; 75%), а также предельно высокий показатель испытываемого чувства вины (9/9; 100%). При этом уровень физической агрессии (6/11; 54,5%) и негативизма (3/5; 60%) не превышал возрастной нормы. Данный профиль является диагностическим маркером аутоагрессивной трансформации агрессивных импульсов, при котором агрессивный потенциал оказывается заблокированным и впоследствии перенаправляется на собственное Я. Повышенные показатели по

шкалам «Обида», «Раздражение», «Подозрительность», «Косвенная агрессия» говорят о хронической фрустрации базовых психологических потребностей - в принятии, безопасности, справедливости. Профиль агрессивности Алины - это диссонанс между социальным поведением и внутренним миром, когда подавленная агрессия трансформируется в аутоагрессию, а чувство вины является основным регулятором данного механизма.

Для оценки системы значимых отношений были использованы проективные методики «Незаконченные предложения» Д. Сакса и С. Леви (модифицированный вариант), а также методика «Отношение ребенка к насилию» Е.Н. Волковой. Ответы Алины показали низкий уровень социально-психологической адаптации и базовое недоверие к миру. Девочка продолжила предложения следующим образом: думаю, что людей больше ЗЛЫХ; мы любим маму ЗА ЖИЗНЬ; думаю, мама чаще всего РАБОТАЕТ; отцы иногда БРОСАЮТ; мои близкие думают обо мне, что я НЕЗДОРОВА; я весь трясусь, когда НАЧИНАЮТСЯ СКАНДАЛЫ В СЕМЬЕ; когда думаю о школе СТАНОВИТСЯ ГРУСТНО; если бы все ребята знали, как я боюсь НАСМЕШЕК; был бы очень счастлив, если бы я СТАЛ ВАЖЕН; я самый слабый В СЕМЬЕ; в будущем я хотел бы ОБЕСПЕЧИТЬ МАМЕ ХОРОШУЮ ЖИЗНЬ; когда я закончу школу Я ПРИДУМАЮ, КАК ЖИТЬ; всегда мечтаю О ДОМЕ; я боюсь идти домой, когда ПРОИЗОШЛА ССОРА; ребенок с опаской относится к окружающим, потому что НЕ ДОВЕРЯЕТ НИКОМУ; родители кричат на детей, когда УСТАЮТ; наша семья была бы идеальной, если бы НЕ ПРОБЛЕМЫ С ДЕНЬГАМИ; я убежал бы из дома, если бы МЕНЯ НИКТО НЕ СЛУШАЛ; я хочу, чтобы меня ЛЮБИЛИ.

Ответы Алины образуют единую смысловую сеть, в которой враждебность мира сочетается с опасностью домашней обстановки, собственное Я характеризуется слабостью, а единственный способ обрести значимость - заботиться о других в ущерб себе.

Опросник «Антивитальность и жизнестойкость» выявил высокие показатели по шкалам антивитальности, превышающие среднестатистические нормы: «Антивитальные мысли и действия» (22 балла; норма: М=13,46), «Антивитальные переживания» (34 балла; норма: М=24,89), «Страх негативной оценки» (12 баллов; норма: М=9,61), «Тревожные руминации» (9 баллов; норма: М=4,67); при этом показатели по протективным факторам жизнестойкости: «Социально-психологическая поддержка» (8 баллов; норма: М=14,56), «Функциональная семья» (8 баллов; норма: М=15,56), «Удовлетворенность жизнью» (1 балл; норма: М=9,04), «Стремление к успеху» (5 баллов; норма: М=8,98), «Саморегуляция / планирование»

(1 балл; норма: М=6,11), «Позитивный образ будущего» (3 балла; норма: М=7,04), оказались на критически низком уровне.

Данный профиль является диагностическим маркером состояния хронической суицидальной готовности, при которой у подростка с высокими показателями антивитальных переживаний и действий разрушены все защитные механизмы - отсутствует поддержка в семье, нет веры в будущее и смысла в достижениях. Это лишает девочку внутренних ресурсов для совладания с психотравмирующей ситуацией.

На момент госпитализации и завершения диагностического этапа была определена стратегия краткосрочной психотерапии, сфокусированная на следующих ключевых направлениях:

Первичной задачей выступила легитимизация чувств пациентки - гнева, обиды, одиночества, и обсуждения с ней ее переживаний, как адекватной реакции на психотравмирующую семейную ситуацию, а не как признак неблагодарности или испорченности. В ходе индивидуальной сессии Алина впервые смогла вербализовать свои чувства по отношению к матери, тете и сестре без страха быть обвиненной.

На второй сессии с пациенткой была проведена работа по осознанию триггеров аутоагрессивного поведения - ситуации, когда мать игнорирует ее просьбы или проводит время с племянницей. Алине была предложена техника «паузы» и замещения действия - ведения дневника эмоций, использование физической нагрузки для снятия напряжения, что позволило зафиксировать первый, пусть и краткосрочный, эпизод сдерживания самоповреждения в условиях стационара.

Вместе с тем была начата работа с семейной системой - проведение нескольких встреч с матерью с целью прояснения семейных правил, включения Алины в поле ее внимания не как «проблемного ребенка», а как члена семьи, переживающего тяжелый кризис. Начальным результатом можно считать готовность матери к консультациям и первичное признание того факта, что фокусировка на сестре и племяннице негативно сказывается на эмоциональном состоянии дочери.

Таким образом, на момент завершения диагностического этапа были определены основные мишени психотерапии: формирование у Алины навыков саморегуляции и совладания с чувством вины, восстановление эмоционального контакта в диаде «мать-дочь», а также перестройка семейной иерархии. Дальнейшая терапия требует продолжения работы как с пациенткой, так и с семейной системой в целом.

Заключение

В представленном клиническом случае, мать пациентки Алины является классическим примером созависимой личности, чья жизнь полностью сфокусирована на «спасении» алкоголизирующейся сестры и ее детей. Алина, в свою очередь, оказывается «невидимым» ребенком в этой системе, лишенным материнского тепла и внимания, которые направлены на «более нуждающихся», по мнению матери, «несчастных» родственников. Созависимость матери создает дефицитарную семейную среду, в которой ребенок испытывает сильнейшую эмоциональную депривацию. Отсутствие эмоциональной близости и поддержки, в сочетании с хроническим чувством вины и стыда, а также попытками привлечь внимание матери, для которой объектами любви выступают «слабые» и зависимые члены семьи, становятся благоприятной почвой для актуализации самоповреждающего поведения, как единственного доступного средства (несмотря на всю его деструктивность) совладания с непереносимой болью и участия в конкурентной борьбе за душевное тепло от близкого человека.

Выводы

1. На примере вышеописанного клинического случая показано, что при созависимости у матери, ребенок-подросток попадает в позицию «конкурента за ресурс материнского внимания и заботы», где успехи расцениваются как угроза, а аутодеструктивное поведение - единственный доступный способ привлечения внимания без риска быть обвиненным в эгоизме.

2. При созависимой структуре личности матери, аутоагрессия подростка выступает не столько суицидальным симптомом, сколько коммуникативным посылом и одновременно компенсаторным механизмом для купирования непереносимых эмоций и чувства вины.

3. Полученные данные расширяют представление о мишенях психотерапии, демонстрируя, что ядром проблемы выступает не самоповреждающее поведение как таковое, а нарушенная иерархия в семейной системе и патологическое чувство вины, как ведущий аффект «невидимого ребенка».

4. Настоящее исследование представляет собой разбор единичного клинического случая, что позволяет получить глубинные качественные данные о психологических механизмах в конкретной системе, но в то же время ограничивает возможность широких статистических обобщений. Полученные результаты могут служить основой для формулировки гипотез и планирования дальнейших эмпирических исследований с участием более репрезентативных выборок,

направленных на проверку взаимосвязи между созависимостью матери, феноменом «невидимого ребенка» и аутоагрессивным поведением подростков.

Список литературы

1. Минуллина, А. Ф. Созависимость и дисфункциональное воспитание в неполных семьях / А. Ф. Минуллина, М. О. Михайлова // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 58-4. — С. 255-258. — EDN YSWTMD.
2. Игнатенко, А. П. Психологический анализ созависимого поведения / А. П. Игнатенко // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. — 2022. — Т. 5, № 3. — С. 18-30. — DOI 10.23947/2658-7165-2022-5-3-18-30.
3. Штауффер, К. Взрослая жизнь «невидимых детей». Психологическая работа с последствиями эмоционального игнорирования / К. Штауффер. — М.: Генезис, 2025. — 240 с.
4. Султанова, А. Н. Аддиктивный компонент несуйцидального самоповреждения подростков: социально-психологический аспект реализации / А. Н. Султанова, У. Ю. Чут // Живая психология. — 2023. — Т. 10, № 7(47). — С. 16-20. — DOI 10.58551/24136522_2023_10_7_16. — EDN QAOQNQ.
5. Снегирева, Т. В. Нарушения привязанности у подростков с несуйцидальным самоповреждающим поведением / Т. В. Снегирева, С. В. Воликова // Современная зарубежная психология. — 2020. — Т. 9, № 4. — С. 66-76. — DOI 10.17759/jmfp.2020090406.
6. Quintana Mariñez, M. G. The Other Sibling: A Systematic Review of the Mental Health Effects on a Healthy Sibling of a Child With a Chronic Disease / M. G. Quintana Mariñez, M. Chakker, N. Ravi [et al.] // Cureus. — 2022. — Vol. 14, № 9. — P. e29042. — DOI 10.7759/cureus.29042.
7. Yu-Hsin Huang. Predictors of repeated adolescent self-harm: The display of multiple variables and mediators in a 2-year study / Yu-Hsin Huang, Hui-Ching Liu, Fang-Ju Sun, Shen-Ing Liu // Journal of the Formosan Medical Association. — 2022. — № 12. — P. 2584-2592. — DOI 10.1016/j.jfma.2022.08.019.

Список источников

8. Синдром стеклянного ребенка: когда на вас смотрят, но не видят // PSYCHODEMIA. — 2026. — URL: <https://psychodemia.ru/blog/sindrom-steklyannogo-rebenka> (дата обращения: 20.08.2026).
9. Ela, K. W. Families With Glass Children Must Not Throw Stones. Children who have no apparent problems also need care and attention / K. W. Ela // Psychology Today. — 2026. — May 20. — URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/decade-of-childhood/202405/families-with-glass-children-must-not-throw-stones> (дата обращения: 20.08.2026).

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Дата публикации 31.08.2026

УДК 316.614

Васильева Н.В. Типы семейного воспитания и их влияние на социальную адаптацию и социализацию младших школьников в современном российском обществе

Васильева Наталья Вячеславовна

Студентка 1 курса Образовательной автономной некоммерческой организации
высшего образования «Московский психолого-социальный университет»

Российская Федерация, г. Москва

rapso@ya.ru

Types of family upbringing and their influence on the socialization of primary school children within the contemporary Russian socio-cultural context

Vasilieva Natalja Vyacheslavovna

Student of «Moscow Psychological and Social University»

Russian Federation, Moscow

Аннотация. Настоящая статья представляет собой комплексный теоретический анализ, направленный на изучение взаимосвязи типов семейного воспитания, лежащих в основе социальной адаптации с их влиянием на социализацию младших школьников в современном российском социокультурном контексте. В фокусе исследования находится ключевая роль семьи, а именно – влияние конкретного типа семейного воспитания (демократического, авторитарного, попустительского (либерального) на успешность включения ребенка в новую социальную систему. Опираясь на обобщенные данные современных исследований в области педагогической, возрастной и социальной психологии рассматривается комплексный механизм этого влияния. Особое внимание уделяется опосредующей роли психологического состояния ребенка. Важно отметить, что именно родительские стратегии воспитания первично формируют ключевые факторы успешной адаптации: самооценку, уровень тревожности и учебную мотивацию. Они, в свою очередь, напрямую определяют успешность ребенка в школе. В работе детально исследуется, как структурные особенности семьи модифицируют это влияние, порождая специфические риски, такие как гиперопека. Рассматривается современный социальный запрос, побуждающий родителей интерпретировать детские успехи как ресурс для укрепления семейного престижа. Этот феномен анализируется как скрытый дестабилизирующий фактор, который способен нарушить внутреннюю гармонию воспитательного процесса, даже если внешне он соответствует всем критериям благополучия. Обосновывается тезис о том, что адаптация первоклассника не является изолированным событием, а выступает закономерным итогом качества предшествующей дошкольной семейной социализации, определяемой характером детско-родительских отношений. Цель данной научной статьи – предложить целостный, системный взгляд на проблему, преодолевающий фрагментарность и разрозненность существующих подходов, который связывает воедино такие аспекты, как когнитивные особенности родителей, тип семьи и возрастные этапы развития

ребенка. Исследование маркирует акценты по проблематике психолого-педагогической поддержки семей, отвечающие актуальным запросам российского общества, что и составляет научную новизну и практическую ценность исследования и практическую значимость представленной работы.

Ключевые слова: семейное воспитание, социальная адаптация, младшие школьники, стили воспитания, социализация, психологическая безопасность, самооценка, замещающая семья, российское общество.

Abstract. This article presents a comprehensive theoretical analysis aimed at investigating the relationship between types of family upbringing and their influence on the socialization of primary school children within the contemporary Russian socio-cultural context, focusing on the underlying mechanisms of social adaptation. The study centers on the pivotal role of the family, specifically examining how distinct parenting styles (democratic, authoritarian, permissive, and liberal) affect a child's successful integration into a new social system. Relying on synthesized data from current research in pedagogical, developmental, and social psychology, the complex mechanism of this influence is explored. Particular attention is given to the mediating role of the child's psychological state. It is crucial to note that parental strategies primarily shape key factors for successful adaptation – such as self-esteem, anxiety levels, and academic motivation – which in turn directly determine a child's success in school. The work thoroughly investigates how structural family characteristics (two-parent, single-parent, foster) modify this influence, generating specific risks, such as overprotection in foster families. The modern social demand that encourages parents to interpret children's achievements as a resource for enhancing family prestige is examined. This phenomenon is analyzed as a hidden destabilizing factor capable of disrupting the internal harmony of the upbringing process, even when it externally appears to meet all well-being criteria. The thesis is substantiated that a first-grader's adaptation is not an isolated event but a logical outcome of the quality of prior preschool family socialization, which is determined by the nature of parent-child relationships. The goal of this scientific article is to propose a holistic, systemic perspective on the problem, overcoming the fragmentation and disconnection of existing approaches by developing a multi-level model. This model integrates aspects such as parents' cognitive characteristics, family type, and developmental stages of the child. Based on this, concrete recommendations for psychological and pedagogical family support are formulated, addressing the current demands of Russian society, thereby constituting the scientific novelty, practical value, and significance of the presented work.

Keywords: family upbringing, social adaptation, primary school children, parenting styles, socialization, psychological safety, self-esteem, foster family, Russian society.

Введение

Переход ребёнка из дошкольного возраста в школьный представляет собой критический, переломный этап в процессе развития личности. Этот период закладывает основы для дальнейшего психосоциального развития.

Он обусловлен возрастным кризисом (так называемый «кризис семи лет»), в ходе которого происходит:

- дифференциация внутренней и внешней стороны личности;
- формирование социального «Я»;

- осознание и обобщение переживаний, развитие логики чувств;
- становление самооценки и понимания своего места в социуме;
- увеличение нагрузки на психику ребёнка в следствии резкой смены ведущей деятельности (с игровой на учебную);
- развитие навыков саморегуляции, ответственности и социальной адаптации (освоение школьного режима, правил, взаимодействия с учителями и одноклассниками);
- выявление эффективности семейной социализации, способствующей успешной интеграции в школьную среду;

Перечисленные аспекты требуют от семьи перестройки воспитательных стратегий, так как необходимо сбалансировать предоставление ребенку большей самостоятельности с поддержанием устойчивых семейных ориентиров, чтобы обеспечить плавный переход и минимизировать дезадаптивные проявления.

В современном российском обществе, переживающем трансформацию семейных ценностей и идеологий, проблема школьной дезадаптации приобретает особую остроту. По данным исследований, учащиеся начальных классов испытывают серьезные трудности с адаптацией к школе, что имеет выражение в развитии у ребенка тревожных состояний, неуверенности в себе, что часто приводит к пассивному поведению, формальному отношению к учёбе и общему психологическому дискомфорту. [1, с. 4]. При этом семья, оставаясь первичным и ведущим институтом воспитания, находится в условиях меняющихся социальных требований, экономического давления и иногда противоречивых мотиваций.

Актуальность темы обусловлена необходимостью эволюции взглядов – от узкого понимания семьи к системному анализу механизмов её функционирования, через которые внутрисемейные процессы трансформируются в социальную успешность или неуспешность ребенка. Существует значительный массив исследований, посвященных отдельно стилям воспитания, отдельно – школьной адаптации или психологическим особенностям младших школьников. Однако недостаточно работ, которые бы системно рассматривали эту взаимосвязь как динамический, многоуровневый процесс, опосредованный психологическим состоянием ребенка и обусловленный не только поведенческими паттернами родителей, но и их глубинными установками, структурой семьи и давлением макросоциального контекста.

Центральной проблемой является методологический разрыв в современных исследованиях на стыке психологии семьи и возрастной психологии. Несмотря на

обширный массив работ, изолированно изучающих стили воспитания, особенности семьи и результаты развития младшего школьника (школьная адаптация, психологическое состояние), остаются нераскрытыми системные механизмы их взаимосвязи.

Задачи:

1. Проанализировать основные классификации типов и стилей семейного воспитания в современном обществе.
 2. Исследовать влияние различных типов воспитания на формирование социальной компетентности и адаптационного потенциала младшего школьника.
 4. Рассмотреть структурные и культурные аспекты семейной социализации.
- Для решения задач применялся теоретический метод, который позволил систематизировать информацию. Инструментарием выступал: анализ научных статей по исследуемой проблеме.

ТИПОЛОГИЯ СТИЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ РЕБЕНКА

В основе используемых в написании данной статьи исследований лежат классификации, выделяющие два базовых параметра воспитательной позиции родителей: уровень родительского контроля (требовательности) и уровень эмоционального тепла (отзывчивости, принятия). На пересечении этих осей формируются различные стили.

1. Авторитарный стиль (высокий контроль, низкое принятие) характеризуется жесткими требованиями, подчинением, ограничением самостоятельности. Исследования единодушно показывают, что он формирует у ребенка повышенную тревожность, неуверенность в себе, низкую самооценку и склонность к конформному либо протестному поведению [1, с. 3]. В младшем школьном возрасте это напрямую ведет к страху ошибки, трудностям в установлении контактов со сверстниками и учителем.

2. Попустительский (либеральный) стиль (низкий контроль, переменное принятие) проявляется во вседозволенности, отсутствии четких границ и требований. Дети из таких семей часто демонстрируют недисциплинированность, импульсивность, неумение выстраивать долгосрочные отношения и низкую учебную мотивацию, так как не воспринимают школу как систему правил [2, с. 288].

3. Демократический (авторитетный) стиль (высокий контроль совместно с высоким принятием) основан на сочетании ясных, последовательных требований с уважением к мнению ребенка, диалогом и эмоциональной поддержкой. Этот стиль,

идентифицируемый в методиках как «кооперация» и «принятие» [3, с. 179], является оптимальным. Он способствует формированию адекватной (иногда высокой) самооценки, ответственности, самостоятельности и внутренней познавательной мотивации [4, с. 36], что создает идеальную базу для школьной адаптации.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ РЕБЕНКА КАК КЛЮЧЕВОЙ МЕДИАТОР ВЛИЯНИЯ СЕМЬИ НА АДАПТАЦИЮ

Как показывают данные, связь между стилем воспитания и школьной адаптацией не прямая, а опосредованная внутренним состоянием ребенка. Основным медиатором выступает самооценка [4, с. 37].

Исследование Сарапульцевой П.П. и Лозгачевой О.В. [3, с. 180] выявило четкие корреляции: родительское отношение по типу «принятие» и «кооперация» положительно связано с адекватной самооценкой и благоприятным эмоциональным состоянием в школе. Напротив, «авторитарная гиперсоциализация» и отношение к ребенку как к «маленькому неудачнику» коррелируют с высокой тревожностью и низкой учебной мотивацией [5, с. 6].

Следовательно, семейное воспитание сначала формирует определенный образ «Я» ребенка, который затем определяет его стратегии поведения в новом социальном контексте – школьном классе [6, с. 126].

ВЛИЯНИЕ СТРУКТУРНЫХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЬИ

– Замещающие семьи. Исследование Вагаповой А.Р. и Маркеловой А.Ю. [7, с. 173] выявило специфическую родительскую позицию в опекунских семьях, характеризующую гиперопекой и симбиотической близостью. Ребенок часто воспринимается как «сверхценность», что, несмотря на высокий уровень заботы, может приводить к подавлению самостоятельности и формированию у ребенка зависимости. Это создает особый тип риска для адаптации, требующий не столько коррекции недостатка внимания, сколько помощи в установлении здоровых границ [8, с. 153].

– Статусная мотивация родителей. Работа Павловой Н.В. и Ломтевой Е.В. [9, с. 4] вносит важный нюанс в понимание мотивации в кровных семьях. Стремление родителей использовать детские успехи (посещение престижных секций, высокая успеваемость) как инструмент повышения социального статуса семьи может искажать воспитательный процесс. В этом случае даже внешне «оптимальные» вложения в ребенка могут сопровождаться высоким психологическим давлением, страхом не

оправдать ожиданий и, как следствие, скрытой дезадаптацией на фоне формальной успешности [1, с. 4].

– Глубинные факторы: когнитивные стили родителей. Исследование Пустоваловой К.С. [10, с. 623] указывает на то, что выбор стиля воспитания может быть предопределен глубинными особенностями переработки информации самими родителями. Например, аналитический когнитивный стиль может предрасполагать к излишней детализации контроля (склонность к авторитаризму), а холистический – к более широкому, контекстуальному восприятию поступков ребенка (склонность к демократическому стилю). Это расширяет поле для психологической работы с родителями.

ШКОЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ КАК ИТОГ ДОШКОЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Исследования логично выстраиваются в причинно-следственную цепь. Работа Тупикиной Е.В., Лизуновой Г.Ю. [2, с. 287] подчеркивает, что именно в дошкольном возрасте через общение с родителями закладываются базовые социальные компетенции и картина мира. Гармоничный тип воспитания в этот период создает основу. Работы Кочетковой Т. Н [1, с. 5], а также Сарапульцевой П.П., Лозгачевой О.В. [3, с. 178] подтверждают, что уровень адаптации первоклассника (высокий, средний, низкий) напрямую зависит от этого фундамента. Высокая адаптация характерна для детей с позитивным самовосприятием, развитой познавательной активностью и умением сотрудничать – всем тем, что формируется в семье демократического типа.

ВЫВОДЫ

Проведенный анализ десяти современных российских исследований позволяет сделать следующие обоснованные выводы, подтверждающие реализацию задач и достижению поставленных целей статьи:

1. Подтверждена центральная роль типа семейного воспитания как системообразующего фактора социальной адаптации младшего школьника. Выявлено, что демократический (авторитетный) стиль, основанный на принятии и кооперации, является наиболее эффективным, создавая психологическую базу для успешного вхождения в школьную жизнь.

2. Выявлен и описан ключевой механизм влияния, который является опосредованным. Стиль воспитания первично формирует психологические характеристики ребенка (самооценку, уровень тревожности, мотивацию), которые, как следствие, непосредственно определяют качество его адаптации к школе. Таким

образом, проблемы дезадаптации следует рассматривать как симптом нарушений в детско-родительской системе отношений.

3. Определена и раскрыта специфика влияния современных российских социокультурных и структурных факторов. К ним относятся: риск гиперопеки и дисбаланса в замещающих семьях, деструктивный потенциал статусной мотивации родителей в кровных семьях, а также влияние глубинных когнитивных стилей родителей на выбор воспитательных стратегий. Это составляет новизну представленного анализа, объединяющего ранее разрозненные аспекты.

4. Сформирован системный взгляд по поставленной проблематике, объясняющий школьную адаптацию не как изолированный феномен, а как закономерный результат предшествующей семейной социализации в дошкольном возрасте, что подчеркивает важность превентивной психолого-педагогической работы с семьей.

Полученный результат имеет практическую ценность для психологов, педагогов и специалистов по работе с семьей. Он указывает на необходимость смещения акцента с работы только с ребенком на системное консультирование родителей, направленное на коррекцию стиля воспитания и формирование осознанной, детоцентрированной родительской позиции, а также на важность дифференцированного подхода с учетом типа семьи (кровная/замещающая) и социокультурных мотиваций.

Список литературы

1. Кочеткова, Т. Н. Различия в поведении первоклассников, обусловленные разными уровнями адаптации / Т. Н. Кочеткова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 2. – С. 35.
2. Тупикина, Е. В. Семейная социализация детей дошкольного возраста / Е. В. Тупикина, Г. Ю. Лизунова // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: Сборник научных трудов, Горно-Алтайск, 15 декабря 2016 года / Редактор Лизунова Г.Ю. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2017. – С. 285-290.
3. Сарапульцева, П. П. Влияние детско-родительских отношений на социальную адаптацию ребенка младшего школьного возраста / П. П. Сарапульцева, О. В. Лозгачева // Актуальные проблемы психологии личности: Сборник научных трудов / Под научной редакцией Н.Н. Васягиной, Е.Н. Григорян. Том Выпуск 18. – Екатеринбург: [б.и.], 2021. – С. 175-182.
4. Веретенникова, Ю. Д. Влияние стилей семейного воспитания на самооценку ребенка / Ю. Д. Веретенникова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 12-1(63). – С. 35-39.
5. Гурьев, М. Е. Типология семьи и особенности воспитания детей в современной семье / М. Е. Гурьев // Современный взгляд на науку и образование: Сборник научных статей. Том Ч. V. – Москва: Издательство "Перо", 2020. – С. 51-58.

6. Рюмина, Т. В. Условия формирования психологической безопасности личности ребенка в процессе семейного воспитания / Т. В. Рюмина, Н. В. Сергеев // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2024. – Т. 5, № 4. – С. 123-128.
7. Вагапова, А. Р. Особенности родительской позиции в семьях разного типа / А. Р. Вагапова, А. Ю. Маркелова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – Т. 7, № 2. – С. 170-175.
8. Этова, Д. А. Типология родительских установок в социализации ребенка / Д. А. Этова, А. И. Щербина // Педагогический форум. – 2024. – № 1(13). – С. 152-155.
9. Павлова, Н. П. Современный ребенок – показатель социального статуса семьи / Н. П. Павлова, Е. В. Ломтева // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 07 апреля 2017 года / Редактор-составитель А.И. Савенков. – Москва: Издательство "Перо", 2017. – С. 257-263.
10. Пустовалова, К. С. Когнитивные стили родителей, предпочитающих разные типы воспитания / К. С. Пустовалова // Сборник материалов XX Всероссийской конференции молодых ученых по результатам исследований в области психологии, педагогики, социокультурной антропологии: Материалы конференции, Москва - Санкт-Петербург, 22 апреля 2025 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2025. – С. 619-625.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Дата публикации 17.08.2026

УДК 159.922.8:37.015.3

Матвеева А. И. Психологическая уязвимость подростков в образовательной среде: возрастно-дифференцированная концептуальная карта факторов риска и защиты

Матвеева Алла Ивановна

доктор философских наук, профессор кафедры креативного управления
и гуманитарных наук, Уральский государственный экономический университет
г. Екатеринбург
matveevaa2011@yandex.ru

Psychological vulnerability of adolescents in the educational environment: an age-differentiated conceptual map of risk factors and protective resources

Matveeva Alla Ivanovna

Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Department of Creative Management and
Humanities, Ural State University of Economics, Yekaterinburg

Аннотация. В статье представлена возрастно-дифференцированная концептуальная карта психологической уязвимости подростков в образовательной среде. Цель исследования – на основе тематического теоретико-аналитического обзора систематизировать и теоретически интерпретировать взаимосвязи возрастных задач развития, условий образовательной среды и ресурсов психологической защиты обучающихся в возрасте 10-14 и 15-18 лет. Теоретическую базу работы составили публикации в области возрастной и педагогической психологии, психологии безопасности, школьной включённости и цифровой социализации. Уточнено содержание понятия психологической уязвимости обучающегося и проведено его разграничение с возрастной нормой, психологическим неблагополучием, школьной дезадаптацией и кризисной ситуацией. Предложена трёхуровневая система факторов риска и ресурсов защиты, включающая структурный, социальный и личностно-психологический уровни. Концептуальная карта предназначена для анализа условий образовательной среды и проектирования профилактической психолого-педагогической работы.

Ключевые слова: психологическая уязвимость; подростки; образовательная среда; психологическая безопасность; факторы риска и ресурсы защиты; психолого-педагогическое сопровождение.

Abstract. The article presents an age-differentiated conceptual map of adolescents' psychological vulnerability in the educational environment. Drawing on a thematic theoretical and analytical review, the study aims to systematize and theoretically interpret the relationships among developmental tasks, educational conditions, and psychological protective resources in students aged 10-14 and 15-18 years. The theoretical framework is based on research in developmental and educational psychology, psychological safety, school connectedness, and digital socialization. The concept of student psychological vulnerability is clarified and differentiated from normative developmental variation,

psychological distress, school maladjustment, and crisis situations. A three-level system of risk factors and protective resources is proposed, encompassing structural, social, and individual-psychological levels. The conceptual map is intended to support the analysis of educational conditions and the design of preventive psychological and educational interventions.

Keywords: psychological vulnerability; adolescents; educational environment; psychological safety; risk factors; protective resources; psychological and educational support.

Введение

Актуальность исследования определяется распространённостью психологических трудностей подростков в образовательной среде. Психологическая уязвимость подростков в образовательной среде является междисциплинарной проблемой, разрабатываемой в педагогической психологии, психологии развития, психологии безопасности, психологии здоровья и исследованиях цифровой социализации. В отечественной психологии психологическая безопасность образовательной среды связывается с защищённостью личности от психологического насилия, возможностью доверительного взаимодействия, референтной значимостью образовательной организации и ценностными основаниями отношений между участниками образовательного процесса [1; 2].

Современные отечественные исследования показывают, что психологические трудности подростков могут формироваться и проявляться одновременно в реальной и цифровой среде. Цифровая социализация расширяет возможности общения, самопрезентации, получения социальной поддержки и освоения новых практик взаимодействия, однако при неблагоприятных условиях может сопровождаться переживанием социального исключения, зависимостью от внешнего одобрения, кибервиктимизацией и проблемным использованием цифровых платформ [3; 4].

Зарубежные исследования не подтверждают прямой и однозначной зависимости между общей продолжительностью использования социальных сетей и психологическим неблагополучием подростков. Более обоснованным является дифференцированный подход, учитывающий содержание цифровой коммуникации, индивидуальные особенности пользователя, характер обратной связи, качество отношений со сверстниками, направленность социального сравнения, выраженность внутренних симптомов неблагополучия и связь цифровой активности с нарушениями сна [5-10].

Теоретическую основу возрастного анализа составляют положения культурно-исторического подхода, теория ведущей деятельности, представления о возрастной периодизации, формировании подростка и идентичности, экологическая теория

развития и концепция психологической устойчивости. Эти подходы позволяют рассматривать психологические трудности подростка не как устойчивый личностный дефицит, а как результат взаимодействия возрастных задач, требований ситуации, доступных ресурсов и условий социальной среды [11-16]. Существенное значение для анализа психологической уязвимости имеют исследования развития исполнительных функций, саморегуляции, когнитивной и эмоциональной сфер в подростковом возрасте [17; 18].

Отдельное направление исследований связано со школьной включённостью – переживанием принадлежности, принятия и психологической связи обучающегося с образовательной организацией. Поддерживающее взаимодействие с педагогами, конструктивное управление классом, принятие со стороны сверстников, понятные требования, участие семьи и доступность психолого-педагогической помощи способны выполнять защитную функцию в отношении эмоционального неблагополучия, одиночества, снижения учебной активности и других рисков подросткового периода [19-25].

Буллинг и кибербуллинг посвящён ряд эмпирических исследований, систематических обзоров и метаанализов. Повторяющееся унижение, социальное исключение, травля и агрессивные формы цифрового взаимодействия рассматриваются как факторы риска для психологического благополучия подростков, их самооценки, чувства безопасности и школьной адаптации. Современные обзоры и метааналитические исследования указывают на необходимость комплексной профилактики, объединяющей организационные меры, развитие социально-эмоциональных навыков, взаимодействие педагогов с семьёй и создание безопасного климата в образовательной организации [26-30].

Исследования отношений со сверстниками в условиях социальных сетей подчёркивают роль цифрового контекста в самопрезентации, поддержании дружеских связей, социальном сравнении и формировании самооценки. Воздействие социальных медиа на психологическое состояние подростка определяется не только временем использования цифровых платформ, но и качеством онлайн-коммуникации, переживанием принадлежности, направленностью социального сравнения и исходными особенностями эмоционального благополучия [31-33].

При определении возрастных границ подростничества и профилактической направленности исследования учитывались материалы Всемирной организации здравоохранения. ВОЗ рассматривает подростковый возраст как период от 10 до 19 лет и подчёркивает необходимость комплексных мер по поддержке психического

здоровья, профилактике самоповреждающего поведения и укреплению социальных ресурсов подростков [34; 35].

Проведённый анализ показывает, что в современной литературе подробно рассматриваются отдельные условия психологического неблагополучия подростков: психологическая небезопасность образовательной среды, школьная невключённость, учебные трудности, буллинг, кибербуллинг, цифровое социальное сравнение и дефицит социальной поддержки. Вместе с тем сохраняется потребность в теоретической интеграции возрастных задач развития, условий образовательной среды, рисков цифрового взаимодействия и ресурсов психологической защиты в единую аналитическую рамку. Это определяет научную проблему настоящего исследования.

Объект исследования – психологическая уязвимость обучающихся подросткового возраста в образовательной среде.

Предмет исследования – возрастно-дифференцированные факторы психологической уязвимости обучающихся 10-14 и 15-18 лет, а также взаимосвязь индивидуально-психологических, социальных и структурно-организационных условий образовательной среды.

Цель исследования – на основе тематического теоретико-аналитического обзора разработать концептуальную возрастно-дифференцированную карту факторов психологической уязвимости и ресурсов защиты в образовательной среде.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Какие факторы образовательной среды способны усиливать психологическую уязвимость подростков?
2. В чём состоит возрастная специфика психологической уязвимости обучающихся 10-14 и 15-18 лет?
3. Какие индивидуально-психологические и социальные ресурсы выполняют защитную функцию?
4. Каким образом возрастно-дифференцированная концептуальная карта может использоваться при проектировании психолого-педагогического сопровождения?

Под психологической уязвимостью обучающегося в настоящем исследовании понимается динамическое состояние повышенной чувствительности подростка к неблагоприятным воздействиям образовательной, семейной, социальной и цифровой среды, возникающее при рассогласовании между возрастными задачами развития,

требованиями конкретной ситуации и доступными ресурсами поддержки. Психологическая уязвимость не является диагнозом и не рассматривается как неизменная личностная характеристика.

Научная новизна работы состоит в теоретической интеграции положений возрастной психологии, психологии безопасности образовательной среды, исследований школьной включённости, буллинга и цифровой социализации. На этой основе предложена концептуальная возрастно-дифференцированная карта факторов риска и защиты. Карта не претендует на статус валидированной объяснительной или прогностической модели и не предназначена для определения индивидуального уровня психологического риска. Её эмпирическая проверка составляет самостоятельную исследовательскую задачу. Авторский вклад заключается в уточнении понятия психологической уязвимости обучающегося и систематизации факторов риска и защиты применительно к группам обучающихся 10-14 и 15-18 лет.

Методы и процедура теоретического анализа

Исследование выполнено в жанре тематического теоретико-аналитического обзора. Его цель заключалась в обобщении и сопоставлении научных подходов к пониманию психологической уязвимости подростков в образовательной среде, возрастных факторов риска, ресурсов психологической защиты и условий психолого-педагогического сопровождения. Работа не предусматривает статистического обобщения результатов первичных исследований и не содержит самостоятельного эмпирического материала.

Корпус источников формировался посредством тематически направленного поиска русскоязычных и англоязычных публикаций в базах eLIBRARY.RU, PsyJournals, CyberLeninka, PubMed и Google Scholar, а также в материалах Всемирной организации здравоохранения. Поиск и отбор публикаций проводились с мая 2025 года по март 2026 года. Использовались тематические запросы, связанные с психологической уязвимостью подростков, психологической безопасностью образовательной среды, школьной включённостью, саморегуляцией, буллингом и кибербуллингом, цифровой социализацией, социальным сравнением в социальных сетях, факторами риска и ресурсами защиты.

При отборе предпочтение отдавалось систематическим обзорам, метаанализам, эмпирическим исследованиям и теоретическим работам, непосредственно соответствующим цели исследования. Поскольку работа носит тематический, а не систематический характер, поиск не претендовал на

исчерпывающий охват публикаций и не включал формализованную оценку качества каждого источника.

Основной массив современных публикаций относится к 2016-2025 годам. Фундаментальные труды по культурно-историческому подходу, возрастной периодизации, идентичности, экологической теории развития и психологической устойчивости включались независимо от года издания, поскольку составляют теоретическую основу анализа возрастных задач и условий развития личности.

Критериями включения являлись: соответствие проблематике психологической уязвимости подростков в образовательной среде; наличие теоретически обоснованных или эмпирически подтверждённых положений; публикация в рецензируемом научном журнале, научной монографии либо документе международной организации; доступность полных библиографических сведений. Исключались дублирующие публикации, материалы публицистического характера и источники, не позволявшие установить достаточные теоретические или эмпирические основания для формулируемых выводов.

В итоговый корпус вошли 35 источников: научные статьи, систематические обзоры, метааналитические исследования, фундаментальные монографии по возрастной и педагогической психологии, а также документы Всемирной организации здравоохранения. Семнадцать источников опубликованы в 2022-2025 годах, что позволило учесть современные данные о школьной включённости, цифровой социализации, буллинге, кибербуллинге и факторах психологического благополучия подростков.

На первом этапе анализировались подходы к возрастному развитию, психологической безопасности, психологической устойчивости и экологическим условиям становления личности. На втором этапе сопоставлялись возрастные задачи обучающихся 10-14 и 15-18 лет, потенциальные факторы риска и ресурсы психологической защиты. На третьем этапе проводилась систематизация факторов по структурному, социальному и личностно-психологическому уровням.

К структурному уровню были отнесены характеристики организации образовательного процесса: учебная нагрузка, определённость требований, содержание обратной связи, доступность психолого-педагогической помощи и правила реагирования на конфликтные ситуации. Социальный уровень включал особенности отношений подростка со сверстниками, педагогами и членами семьи, переживание принятия или исключения, наличие значимого взрослого и характер цифрового взаимодействия. Личностно-психологический уровень объединял

особенности саморегуляции, самооценки, идентичности, эмоционального состояния, способов совладания с трудностями и готовности обращаться за помощью.

Результатом теоретического анализа стала возрастно-дифференцированная концептуальная карта психологической уязвимости подростков, интегрирующая факторы риска и ресурсы защиты образовательной среды. Карта имеет аналитическое и организационно-методическое назначение и может использоваться для систематизации педагогических наблюдений, анализа условий образовательной среды и проектирования профилактической работы. Она не является психодиагностическим инструментом, не предназначена для постановки психологического диагноза или определения индивидуального уровня риска.

Методологические ограничения

Исследование носит теоретико-аналитический характер. Представленные положения основаны на сопоставлении научных подходов и результатов ранее опубликованных исследований, а не на самостоятельном сборе и статистической обработке эмпирических данных. По этой причине концептуальная карта систематизирует факторы, потенциально связанные с психологической уязвимостью подростков, но не позволяет устанавливать причинно-следственные зависимости, оценивать силу отдельных связей или прогнозировать индивидуальные исходы.

Возрастная дифференциация в работе имеет аналитический характер и не исключает различий в темпе, содержании и условиях индивидуального развития. Для оценки содержательной валидности, практической применимости и границ использования концептуальной карты необходимы последующие эмпирические исследования с участием обучающихся разных возрастных групп и представителей образовательных организаций.

Возрастная периодизация и границы применимости концептуальной карты

Возрастная дифференциация является необходимым условием анализа психологической уязвимости подростков. Одинаковые по внешним проявлениям трудности – снижение учебной активности, конфликтность, избегание общения, эмоциональная неустойчивость или зависимость от внешней оценки – могут иметь различное психологическое содержание в зависимости от возрастных задач, уровня саморегуляции, характера отношений со сверстниками и жизненной ситуации обучающегося.

Всемирная организация здравоохранения рассматривает подростковый возраст в границах от 10 до 19 лет. В отечественной возрастной психологии границы

подростничества и ранней юности определяются более вариативно, поскольку связаны не только с хронологическим возрастом, но и с изменением социальной ситуации развития, ведущей деятельности, самосознания и отношения к будущему [11-14]. В настоящем исследовании группы 10-14 и 15-18 лет используются как условные аналитические категории. Они не претендуют на самостоятельную возрастную периодизацию и не исключают индивидуальных различий в темпе и содержании психического развития.

Для обучающихся 10-14 лет существенное значение имеют освоение учебной самостоятельности, развитие произвольной регуляции, переживание собственной компетентности и включённость в группу сверстников. В этом возрасте повышается чувствительность к оценке со стороны взрослых и одноклассников, а учебные трудности могут сопровождаться переживанием неуспеха, снижением уверенности в себе и избеганием ситуаций публичной оценки [11-13; 17; 18].

Для обучающихся 15-18 лет возрастает значимость идентичности, автономии, образовательного и профессионального самоопределения, жизненной перспективы и социального признания. Психологическая уязвимость данной возрастной группы может усиливаться при неопределённости образовательного выбора, противоречии между потребностью в самостоятельности и внешним контролем, переживании социальной несостоятельности, неблагоприятном цифровом опыте или дефиците поддерживающих отношений со значимыми взрослыми [14-16; 18; 31-33].

Предлагаемая концептуальная карта может применяться при анализе условий обучения и проектировании профилактической работы с обучающимися в возрасте 10–18 лет, осваивающими программы общего образования. Она не заменяет индивидуальную психологическую оценку и не предназначена для автоматического отнесения конкретного подростка к той или иной категории на основании его возраста. Использование карты предполагает учёт индивидуальных особенностей развития, жизненной ситуации и доступных ресурсов поддержки.

Взаимодействие с семьёй осуществляется с учётом возраста и правового статуса обучающегося, а также принципов профессиональной конфиденциальности. При угрозе жизни или здоровью, пережитом насилии, самоповреждающем поведении либо выраженном кризисном состоянии необходимы действия в соответствии с законодательством, локальными нормативными актами образовательной организации и утверждёнными алгоритмами межпрофессионального взаимодействия. В подобных ситуациях концептуальная карта не заменяет помощь педагога-психолога, медицинских работников и иных профильных специалистов.

Понятийное разграничение

Для корректного использования концептуальной карты необходимо разграничивать психологическую уязвимость, возрастную норму, психологическое неблагополучие, школьную дезадаптацию, фактор риска и кризисную ситуацию. Смещение данных понятий может привести к необоснованной патологизации закономерных возрастных проявлений, а также к ошибочному отнесению ситуативных учебных или эмоциональных трудностей к признакам устойчивого неблагополучия.

Под психологической уязвимостью обучающегося понимается динамическое состояние повышенной чувствительности подростка к неблагоприятным воздействиям образовательной, семейной, социальной и цифровой среды. Оно возникает при рассогласовании между возрастными задачами развития, требованиями конкретной ситуации и доступными ресурсами саморегуляции, социальной поддержки и совладания с трудностями [11-16]. Психологическая уязвимость не является медицинским или психологическим диагнозом, не сводится к устойчивой личностной характеристике и не предполагает автоматического вывода о школьной дезадаптации.

Возрастная норма включает ситуативные, обратимые и закономерные проявления развития, которые не приводят к устойчивому снижению учебного, эмоционального или социального функционирования. Психологическое неблагополучие связано с субъективным переживанием тревоги, эмоционального истощения, одиночества, небезопасности или неудовлетворённости отношениями. Школьная дезадаптация проявляется в устойчивых трудностях включения в учебную деятельность и систему школьных отношений. Фактор риска повышает вероятность неблагоприятных последствий, но не предопределяет их возникновение. Кризисная ситуация возникает в том случае, когда переживаемые обстоятельства превышают доступные подростку способы совладания и могут создавать угрозу его безопасности [1; 2; 15; 16; 19-21].

Таблица 1. Понятийное разграничение психологической уязвимости и смежных категорий

Понятие	Рабочее определение	Теоретическое основание
Возрастная норма	Закономерные, ситуативные и преимущественно обратимые проявления развития, не приводящие к устойчивому снижению учебного, эмоционального или социального функционирования обучающегося	Культурно-исторический подход Л. С. Выготского (1984); теория возрастной периодизации Д. Б. Эльконина (1971); концепция формирования личности Л. И. Божович (2008) [11-13]

Понятие	Рабочее определение	Теоретическое основание
Психологическая уязвимость	Динамическое состояние повышенной чувствительности подростка к неблагоприятным воздействиям образовательной, семейной, социальной и цифровой среды, возникающее при рассогласовании между возрастными задачами развития, требованиями ситуации и доступными ресурсами поддержки	Авторская теоретическая интеграция, основанная на концепции психологической безопасности в образовании И. А. Баевой (2002), исследованиях психологической безопасности личности И. А. Баевой, Л. А. Гаязовой, И. В. Кондаковой, Е. Б. Лактионовой (2020), экологическом подходе У. Бронфенбреннера (1979) и концепции психологической устойчивости А. С. Мастен (2001) [1; 2; 15; 16]
Психологическое неблагополучие	Снижение субъективного переживания благополучия, сопровождаемое тревогой, эмоциональным истощением, одиночеством, переживанием небезопасности или неудовлетворённостью значимыми отношениями	Концепция психологической безопасности в образовании И. А. Баевой (2002); исследования психологической безопасности личности И. А. Баевой, Л. А. Гаязовой, И. В. Кондаковой, Е. Б. Лактионовой (2020); исследования школьной включённости М. Ранити с соавт. (2022), И. Д. Роуз с соавт. (2024) [1; 2; 19; 20]
Школьная дезадаптация	Устойчивые трудности включения обучающегося в учебную деятельность и систему школьных отношений, проявляющиеся в снижении учебной активности, нарушении взаимодействия и переживании отчуждённости от образовательной среды	Исследования школьной включённости М. Ранити с соавт. (2022), И. Д. Роуз с соавт. (2024); исследования поддерживающего образовательного взаимодействия Н. Дж. Уилкинс с соавт. (2023) [19; 20; 24]
Фактор риска	Условие, повышающее вероятность неблагоприятных психологических, учебных или социальных последствий, но не предопределяющее их возникновение	Экологический подход У. Бронфенбреннера (1979); концепция психологической устойчивости А. С. Мастен (2001) [15; 16]
Кризисная ситуация	Состояние, при котором переживаемые обстоятельства превышают доступные подростку способы совладания, существенно нарушают его обычное функционирование и могут создавать угрозу психологической или физической безопасности	Подходы Всемирной организации здравоохранения к поддержке психического здоровья подростков и профилактике самоповреждающего поведения [35]

Источник: составлено автором на основе [1; 2; 11-16; 19-21; 24; 35].

Таблица 1 выполняет понятийно-аналитическую функцию и не предназначена для психологической диагностики, определения индивидуального уровня риска или установления психологического диагноза.

Возрастная дифференциация факторов психологической уязвимости

Возрастная дифференциация факторов психологической уязвимости необходима для предупреждения упрощённых интерпретаций трудностей

обучающихся. Одинаковые внешние проявления, такие как снижение учебной активности, отказ от ответа у доски, конфликтность, эмоциональная неустойчивость или избегание общения – могут иметь различное психологическое содержание у подростков 10-14 и 15-18 лет. Их анализ требует учёта возрастных задач, уровня саморегуляции, качества отношений со сверстниками и взрослыми, а также условий образовательной и цифровой среды [11-18].

У обучающихся 10-14 лет психологическая уязвимость может усиливаться при сочетании переживания недостаточной учебной компетентности, дефицита регуляторных ресурсов и неблагоприятного положения в группе сверстников. Развитие исполнительных функций и произвольной саморегуляции продолжается на протяжении детства и подростничества; поэтому незавершённость заданий, забывчивость или трудности соблюдения инструкции не следует автоматически интерпретировать как отсутствие мотивации [17; 18]. Поддерживающее значение имеют поэтапная организация учебной деятельности, ясные критерии выполнения заданий, конструктивная обратная связь, возможность переживания успеха и предупреждение унижающего сравнения. Поддержка учебной компетентности, уважительное взаимодействие и последовательное управление классом способствуют укреплению школьной включённости [22; 24].

Для обучающихся 15-18 лет возрастает значимость идентичности, автономии, образовательного и профессионального самоопределения, жизненной перспективы и социального признания. В этот период психологическая уязвимость может усиливаться при неопределённости дальнейшего образовательного выбора, переживании несоответствия ожиданиям значимых взрослых, конфликте между потребностью в самостоятельности и внешним контролем. Неблагоприятный цифровой опыт, кибервиктимизация и восходящее социальное сравнение способны усиливать эмоциональное напряжение и нестабильность самооценки [5; 8; 27; 29; 32]. Поддержка данной возрастной группы предполагает уважительный диалог, признание права на самостоятельный выбор, обсуждение образовательных альтернатив, наличие безопасных каналов обращения за помощью и профилактику цифровых рисков [25; 28; 30].

Таблица 2. Возрастно-дифференцированная систематизация факторов психологической уязвимости и ресурсов защиты

Параметр анализа	Обучающиеся 10-14 лет	Обучающиеся 15-18 лет
Ведущие задачи развития	Освоение учебной самостоятельности; развитие произвольной регуляции;	Формирование идентичности; расширение автономии; образовательное и профессиональное

Параметр анализа	Обучающиеся 10-14 лет	Обучающиеся 15-18 лет
	переживание собственной компетентности; принятие в группе сверстников	самоопределение; построение жизненной перспективы
Психологически значимые условия образовательной среды	Понятные и последовательные требования; поэтапная организация учебной деятельности; безопасная обратная связь; возможность получить помощь взрослого; предупреждение публичного сравнения	Уважение автономии; возможность обсуждать образовательный выбор; признание позиции обучающегося; конфиденциальный доступ к помощи; безопасная цифровая и межличностная коммуникация
Ресурсы психологической защиты	Опыт достижений; навыки эмоциональной и поведенческой регуляции; поддержка значимого взрослого; принятие со стороны сверстников; позитивный опыт совместной деятельности	Рефлексия; реалистичная самооценка; способность к самостоятельному выбору; навыки совладания с неопределённостью; доверительные отношения со значимыми взрослыми; готовность обращаться за помощью
Вероятные условия психологической уязвимости	Страх ошибки; переживание учебной несостоятельности; дефицит саморегуляции; непоследовательность требований взрослых; социальное исключение; унижающее сравнение	Неопределённость образовательной и жизненной перспективы; противоречие между автономией и внешним контролем; дефицит признания; цифровое социальное сравнение; кибервиктимизация; недостаток поддержки при выборе дальнейшего образовательного маршрута
Проявления, требующие педагогического внимания	Устойчивое избегание учебных задач; снижение инициативы; отказ от совместной деятельности; повышенная чувствительность к оценке; повторяющиеся конфликты со сверстниками	Устойчивое снижение учебной вовлечённости; выраженная тревога по поводу будущего; избегание обсуждения образовательных планов; конфликтность в отношениях со взрослыми; болезненная реакция на цифровое сравнение или исключение
Приоритетные направления психолого-педагогической поддержки	Поддержка переживания компетентности; поэтапная организация деятельности; формирование навыков саморегуляции; профилактика исключения; создание условий для безопасного участия в совместной работе	Поддержка самоопределения; уважительный диалог о жизненной и образовательной перспективе; обсуждение альтернатив выбора; профилактика цифровых рисков; создание безопасных каналов обращения за помощью

Источник: составлено автором на основе [11-18; 19-25].

Представленная систематизация носит аналитический характер. Указанные проявления не являются самостоятельными диагностическими признаками психологического неблагополучия и требуют интерпретации с учётом их устойчивости, сочетания с условиями образовательной среды и доступности ресурсов поддержки.

Концептуальная карта факторов риска и защиты

Психологическая уязвимость подростка не определяется отдельным событием или единичной поведенческой реакцией. Для её анализа необходимо учитывать сочетание условий образовательной среды, характера социальных отношений, возрастных задач, индивидуальных ресурсов и динамики состояния обучающегося. Предлагаемая концептуальная карта предназначена для систематизации педагогических наблюдений, анализа условий образовательной среды и согласования профилактических действий участников психолого-педагогического сопровождения.

Карта не является психодиагностической методикой, скрининговым инструментом или процедурой определения индивидуального уровня риска. Она не предусматривает нормативных шкал, пороговых значений, количественного подсчёта показателей, автоматической классификации обучающихся или установления психологического и медицинского диагноза.

Таблица 3. Концептуальная аналитическая карта условий риска и ресурсов защиты в образовательной среде

Уровень анализа	Факторы риска	Ресурсы защиты	Направления психолого-педагогической работы
Структурный	Учебная перегрузка; несогласованность требований педагогов; непредсказуемость оценивания; публичное обесценивание; отсутствие понятных правил взаимодействия; ограниченная доступность психолого-педагогической помощи	Посильная учебная нагрузка; согласованность требований; понятные критерии оценивания; уважительная и конструктивная обратная связь; предсказуемая организация деятельности; доступность помощи	Согласование требований педагогов; анализ распределения учебной нагрузки; корректировка практик оценивания и обратной связи; разработка понятных правил учебного и межличностного взаимодействия; информирование обучающихся о доступных формах помощи
Социальный	Социальное исключение; травля; повторяющиеся конфликты; неблагоприятный психологический климат; кибервиктимизация; дефицит поддержки со стороны сверстников, педагогов или семьи	Принятие в группе; безопасный психологический климат; наличие значимого взрослого; поддержка со стороны сверстников; уважительная коммуникация; доступность помощи семьи и специалистов	Анализ социально-психологического климата класса; профилактика травли и кибербуллинга; развитие навыков конструктивного взаимодействия; координация действий педагогов, семьи и специалистов; создание безопасных каналов обращения за помощью
Личностно-психологический	Трудности саморегуляции; переживание учебного неуспеха; тревога; нестабильная самооценка; выраженная зависимость от внешней оценки;	Навыки саморегуляции и эмоционального контроля; реалистичная самооценка; позитивный опыт	Создание поддерживающих учебных условий; фиксация устойчивой динамики изменений; консультативное

Уровень анализа	Факторы риска	Ресурсы защиты	Направления психолого-педагогической работы
	ограниченный репертуар способов совладания с трудностями	компетентности; способность к рефлексии; конструктивные способы совладания; готовность обращаться за помощью	взаимодействие с педагогом-психологом; развитие навыков саморегуляции и совладания; поддержка опыта учебной и социальной компетентности

Источник: разработано автором на основе [1; 2; 15; 16; 19-33].

Таблица представляет собой авторскую теоретическую систематизацию факторов риска и ресурсов защиты. Приведённые в ней условия не являются диагностическими критериями, не позволяют оценивать вероятность психологического неблагополучия у конкретного обучающегося и не подтверждают причинный характер выявляемых связей.

Концептуальная карта предусматривает анализ сочетания факторов риска и защиты на структурном, социальном и личностно-психологическом уровнях. Единичный конфликт, кратковременное снижение учебной активности, отказ от ответа у доски или отдельный случай нарушения дисциплины сами по себе не могут служить основанием для вывода о психологическом неблагополучии подростка. Педагогического внимания требуют устойчивость и повторяемость наблюдаемых проявлений, их связь с условиями образовательной среды, а также недостаточность доступных ресурсов саморегуляции и социальной поддержки.

Логика взаимосвязи возрастных задач развития, факторов риска, защитных ресурсов и направлений психолого-педагогического сопровождения представлена на рисунке 1. В рамках предлагаемой концептуальной карты психологическая уязвимость может усиливаться при сочетании субъективно значимой трудной ситуации, неблагоприятных структурных или социальных условий и ограниченности ресурсов саморегуляции либо социальной поддержки. Защитные ресурсы не исключают действия факторов риска, однако способны снижать вероятность перехода ситуативного напряжения в устойчивое психологическое неблагополучие [11-18].

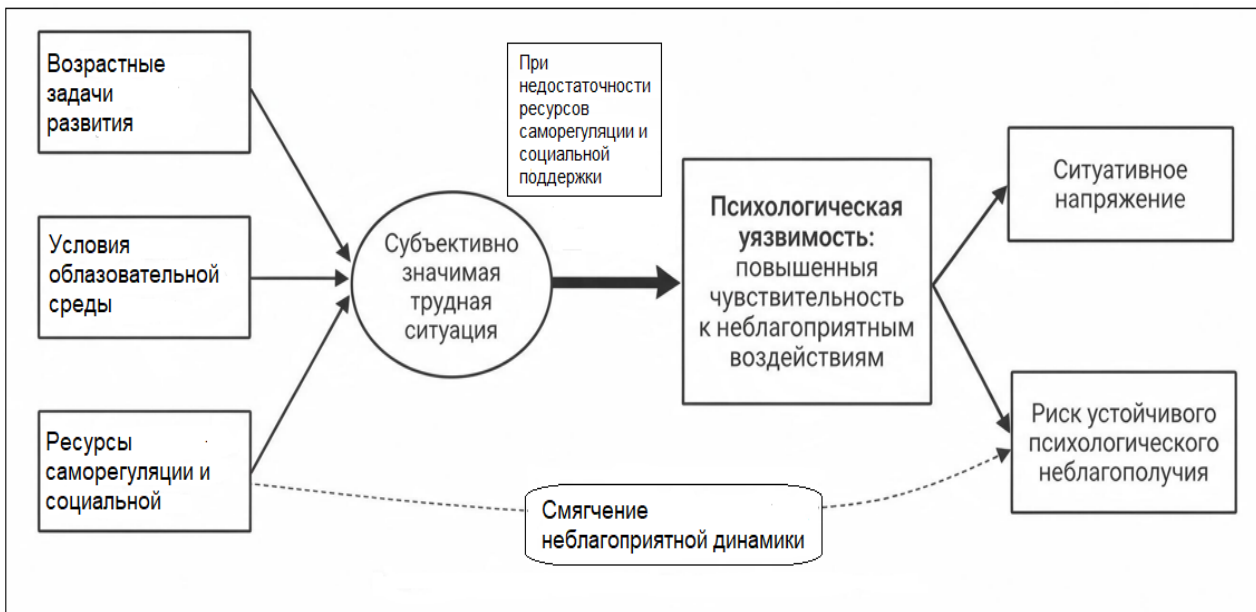


Рисунок 1. Концептуальная схема взаимосвязи условий образовательной среды, ресурсов поддержки и психологической уязвимости подростка

Источник: разработано автором.

Применение карты в психолого-педагогическом сопровождении

Практическая значимость предложенной концептуальной карты определяется возможностью её использования при анализе условий образовательной среды и проектировании профилактической работы с подростками. Карта позволяет перейти от оценки отдельных поведенческих проявлений к рассмотрению совокупности факторов: возрастных задач развития, организации учебного процесса, качества социальных отношений, цифрового опыта и доступных ресурсов поддержки.

Концептуальная карта может применяться участниками психолого-педагогического сопровождения для обсуждения динамики учебной активности, особенностей взаимодействия обучающегося со сверстниками и взрослыми, а также условий, способных усиливать или снижать психологическую уязвимость. Использование карты не предполагает постановку психологического диагноза, определение индивидуального уровня риска или замену профессиональной психологической оценки. Её функция состоит в систематизации наблюдений, согласовании профилактических действий и своевременном направлении обучающегося к профильному специалисту при наличии устойчивых признаков неблагополучия [1; 2; 19; 20; 24].

Эффективность сопровождения зависит от согласованности действий педагогов, классного руководителя, педагога-психолога, администрации и семьи. При этом каждый участник действует в пределах своей профессиональной компетенции и

не подменяет функции иных специалистов. Особое значение имеет предотвращение публичного обсуждения трудностей подростка, возложения на пострадавшего ответственности за разрешение конфликта и сведения психологической помощи к дисциплинарному контролю. Данные положения особенно значимы в ситуациях социального исключения, травли и кибербуллинга [26-30].

Таблица 4. Организационно-методическое распределение функций участников психолого-педагогического сопровождения

Участник	Основные функции	Профессиональные ограничения
Педагог	Наблюдение за изменениями учебной активности и взаимодействия обучающегося; безопасная организация учебного общения; конструктивная обратная связь; информирование классного руководителя или педагога-психолога о значимых наблюдениях	Не проводит психологическую диагностику; не даёт оценочных характеристик личности; не обсуждает трудности обучающегося публично
Классный руководитель	Анализ социально-психологического климата класса; координация взаимодействия педагогов, семьи и специалистов; профилактика исключения и конфликтов	Не подменяет психологическое консультирование; не возлагает на обучающегося, пострадавшего от травли или насилия, ответственность за прекращение конфликтной ситуации
Педагог-психолог	Профессиональная психологическая оценка в пределах компетенции; консультирование; определение форм психологического сопровождения; взаимодействие с участниками образовательных отношений	Не подменяет медицинскую или психиатрическую помощь; соблюдает конфиденциальность и профессионально-этические нормы
Администрация образовательной организации	Создание организационных условий для работы службы сопровождения; утверждение локальных процедур; координация межпрофессионального взаимодействия	Действует в пределах полномочий образовательной организации и не вмешивается в содержание профессионального психологического заключения
Семья	Сообщение значимой информации о состоянии и жизненной ситуации подростка; участие в согласовании помощи; поддержка рекомендованных мер сопровождения	Не заменяет профессиональную психологическую или медицинскую помощь; соблюдает уважительное отношение к позиции и возрастной самостоятельности подростка

Источник: составлено автором на основе [1; 2; 19; 24; 26-30; 35].

Таблица 4 носит организационно-методический характер и не заменяет требования законодательства, локальные нормативные акты образовательной организации, нормы профессиональной этики и утверждённые алгоритмы действий в кризисных ситуациях. При угрозе жизни и здоровью, пережитом насилии, самоповреждающем поведении или выраженном кризисном состоянии требуется

немедлительное привлечение компетентных специалистов в соответствии с действующими процедурами.

Заключение

Психологическая уязвимость подростка представляет собой динамическое состояние, возникающее при несоответствии между возрастными задачами развития, требованиями образовательной и цифровой среды и доступными ресурсами саморегуляции, совладания с трудностями и социальной поддержки [11-18].

Теоретический анализ позволил систематизировать представленные в научной литературе возрастные особенности факторов психологической уязвимости. Для обучающихся 10-14 лет наиболее значимы переживание учебной компетентности, развитие произвольной регуляции, ясность требований и включённость в группу сверстников [17; 18; 22; 24]. Для обучающихся 15-18 лет возрастает роль идентичности, автономии, образовательного и профессионального самоопределения, жизненной перспективы, качества цифрового взаимодействия и направленности социального сравнения [4-10;14;31-33].

Результатом исследования является концептуальная возрастно-дифференцированная карта факторов психологической уязвимости и ресурсов защиты в образовательной среде. Она систематизирует теоретически значимые условия на структурном, социальном и личностно-психологическом уровнях и может служить основанием для проектирования профилактической работы. Карта не является эмпирически валидированным инструментом оценки индивидуального риска, не предназначена для индивидуальной диагностики или прогнозирования и требует последующей эмпирической проверки в исследованиях, проводимых в образовательных организациях.

Предлагаемая концептуальная карта имеет аналитическое и организационно-методическое назначение. Она может использоваться для систематизации педагогических наблюдений, проектирования профилактической работы и согласования действий участников психолого-педагогического сопровождения. Перспективы дальнейшего исследования связаны с эмпирической проверкой содержательной валидности и практической применимости карты в образовательных организациях, а также с разработкой системы наблюдаемых индикаторов факторов риска и ресурсов защиты.

Список литературы

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи / И. А. Баева, Л. А. Гаязова, И. В. Кондакова, Е. Б. Лактионова //

- Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 6. – С. 5-18. – DOI: 10.17759/pse.2020250601.
2. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография / И. А. Баева. – Санкт-Петербург : Союз, 2002. – 271 с.
 3. Рёгуш, Л. А. Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде: методика исследования / Л. А. Рёгуш, Е. В. Алексеева, О. Р. Веретина [и др.] // Культурно-историческая психология. – 2023. – Т. 19, № 1. – С. 84–96. – DOI: 10.17759/chp.2023190111.
 4. Солдатова, Г. У. Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Социальная психология и общество. – 2023. – Т. 14, № 3. – С. 11-30. – DOI: 10.17759/sps.2023140302.
 5. Valkenburg, P. M. Social media use and its impact on adolescent mental health: an umbrella review of the evidence / P. M. Valkenburg, A. Meier, I. Beyens // Current Opinion in Psychology. – 2022. – Vol. 44. – P. 58-68. – DOI: 10.1016/j.copsyc.2021.08.017.
 6. Odgers, C. L. Annual research review: adolescent mental health in the digital age: facts, fears, and future directions / C. L. Odgers, M. R. Jensen // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2020. – Vol. 61, No. 3. – P. 336-348. – DOI: 10.1111/jcpp.13190.
 7. Orben, A. The association between adolescent well-being and digital technology use / A. Orben, A. K. Przybylski // Nature Human Behaviour. – 2019. – Vol. 3. – P. 173-182. – DOI: 10.1038/s41562-018-0506-1.
 8. Fassi, L. Social media use and internalizing symptoms in clinical and community adolescent samples: a systematic review and meta-analysis / L. Fassi, K. Thomas, D. A. Parry [et al.] // JAMA Pediatrics. – 2024. – Vol. 178, No. 8. – P. 814-822. – DOI: 10.1001/jamapediatrics.2024.2078.
 9. Ahmed, O. Social media use, mental health and sleep: a systematic review with meta-analyses / O. Ahmed, E. I. Walsh, A. Dawel [et al.] // Journal of Affective Disorders. – 2024. – Vol. 367. – P. 701-712. – DOI: 10.1016/j.jad.2024.08.193.
 10. Agyapong-Opoku, N. Effects of social media use on youth and adolescent mental health: a scoping review of reviews / N. Agyapong-Opoku, F. Agyapong-Opoku, A. J. Greenshaw // Behavioral Sciences. – 2025. – Vol. 15, No. 5. – Article 574. – DOI: 10.3390/bs15050574.
 11. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. – Москва : Педагогика, 1984. – 433 с.
 12. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-20.
 13. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 398 с.
 14. Erikson, E. H. Identity: youth and crisis / E. H. Erikson. – New York : W. W. Norton & Company, 1968. – 336 p.
 15. Bronfenbrenner, U. The ecology of human development: experiments by nature and design / U. Bronfenbrenner. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979. – 330 p.
 16. Masten, A. S. Ordinary magic: resilience processes in development / A. S. Masten // American Psychologist. – 2001. – Vol. 56, No. 3. – P. 227-238. – DOI: 10.1037/0003-066X.56.3.227.
 17. Виленская, Г. А. Исполнительные функции: природа и развитие / Г. А. Виленская // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37, № 4. – С. 21-31.

18. Steinberg, L. Cognitive and affective development in adolescence / L. Steinberg // Trends in Cognitive Sciences. – 2005. – Vol. 9, No. 2. – P. 69-74. – DOI: 10.1016/j.tics.2004.12.005.
19. Raniti, M. The role of school connectedness in the prevention of youth depression and anxiety: a systematic review with youth consultation / M. Raniti, D. Rakesh, J. M. Platt [et al.] // BMC Public Health. – 2022. – Vol. 22. – Article 2152. – DOI: 10.1186/s12889-022-14364-6.
20. Rose, I. D. The relationship of school connectedness to adolescents' engagement in co-occurring health risks: a meta-analytic review / I. D. Rose, C. A. Lesesne, J. Sun [et al.] // The Journal of School Nursing. – 2024. – Vol. 40, No. 1. – P. 58–73. – DOI: 10.1177/10598405221096802.
21. McCabe, E. M. The role of school connectedness in supporting the health and well-being of youth: recommendations for school nurses / E. M. McCabe, C. Davis, L. Mandy, C. Wong // NASN School Nurse. – 2022. – Vol. 37, No. 1. – P. 42-47. – DOI: 10.1177/1942602X211048481.
22. Peng, A. What fosters school connectedness? The roles of classroom interactions and parental support / A. Peng, M. M. Patterson, S. Joo // Journal of Youth and Adolescence. – 2024. – Vol. 53, No. 3. – P. 955-966. – DOI: 10.1007/s10964-023-01908-1.
23. Zheng, Y. The role of school connectedness and friend contact in adolescent loneliness, and implications for physical health / Y. Zheng, M. Panayiotou, D. Currie [et al.] // Child Psychiatry and Human Development. – 2024. – Vol. 55, No. 3. – P. 851-860. – DOI: 10.1007/s10578-022-01449-x.
24. Wilkins, N. J. Classroom management and facilitation approaches that promote school connectedness / N. J. Wilkins, J. M. V. Verlenden, L. E. Szucs, M. M. Johns // Journal of School Health. – 2023. – Vol. 93, No. 7. – P. 582-593. – DOI: 10.1111/josh.13279.
25. Grande, A. J. Efficacy of school-based interventions for mental health problems in children and adolescents in low- and middle-income countries: a systematic review and meta-analysis / A. J. Grande, M. S. Hoffmann, S. Evans-Lacko [et al.] // Frontiers in Psychiatry. – 2022. – Vol. 13. – Article 1012257. – DOI: 10.3389/fpsy.2022.1012257.
26. Modecki, K. L. Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying / K. L. Modecki, J. Minchin, A. G. Harbaugh, N. G. Guerra, K. C. Runions // Journal of Adolescent Health. – 2014. – Vol. 55, No. 5. – P. 602-611. – DOI: 10.1016/j.jadohealth.2014.06.007.
27. Kowalski, R. M. Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth / R. M. Kowalski, G. W. Giumetti, A. N. Schroeder, M. R. Lattanner // Psychological Bulletin. – 2014. – Vol. 140, No. 4. – P. 1073-1137. – DOI: 10.1037/a0035618.
28. Kamaruddin, I. K. A systematic review and meta-analysis of interventions to decrease cyberbullying perpetration and victimization: an in-depth analysis within the Asia Pacific region / I. K. Kamaruddin, A. M. Ma'rof, A. I. N. Mohd Nazan, H. Ab Jalil // Frontiers in Psychiatry. – 2023. – Vol. 14. – Article 1014258. – DOI: 10.3389/fpsy.2023.1014258.
29. Agustiningsih, N. Relationships among self-esteem, bullying, and cyberbullying in adolescents: a systematic review / N. Agustiningsih, A. Yusuf, Ahsan // Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services. – 2024. – Vol. 62, No. 5. – P. 11-17. – DOI: 10.3928/02793695-20231013-01.

30. Henares-Montiel, J. Characteristics and effectiveness of interventions to reduce cyberbullying: a systematic review / J. Henares-Montiel, G. Pastor-Moreno, A. Ramírez-Saiz [et al.] // *Frontiers in Public Health*. – 2023. – Vol. 11. – Article 1219727. – DOI: 10.3389/fpubh.2023.1219727.
31. Nesi, J. Transformation of adolescent peer relations in the social media context: Part 1 – A theoretical framework and application to dyadic peer relationships / J. Nesi, S. Choukas-Bradley, M. J. Prinstein // *Clinical Child and Family Psychology Review*. – 2018. – Vol. 21, No. 3. – P. 267-294. – DOI: 10.1007/s10567-018-0261-x.
32. Vogel, E. A. Social comparison, social media, and self-esteem / E. A. Vogel, J. P. Rose, L. R. Roberts, K. Eckles // *Psychology of Popular Media Culture*. – 2014. – Vol. 3, No. 4. – P. 206-222. – DOI: 10.1037/ppm0000047.
33. Blackwell, C. K. Adolescent social media use and mental health in the Environmental Influences on Child Health Outcomes Study / C. K. Blackwell, M. Mansolf, T. Rose [et al.] // *Journal of Adolescent Health*. – 2025. – Vol. 76, No. 4. – P. 647-656. – DOI: 10.1016/j.jadohealth.2024.12.003.
34. World Health Organization. Adolescent health : [сайт] / World Health Organization. – URL: <https://www.who.int/health-topics/adolescent-health> (дата обращения: 12.08.2026).
35. Helping adolescents thrive toolkit: strategies to promote and protect adolescent mental health and reduce self-harm and other risk behaviours / World Health Organization, United Nations Children's Fund (UNICEF). – Geneva : World Health Organization, 2021. – 148 p. – ISBN 978-92-4-002555-4. – URL: <https://iris.who.int/handle/10665/341327> (дата обращения: 12.08.2026).

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Дата публикации 27.08.2026

УДК 376.3

Ежакова Н.И. Формирование коммуникативных компетенций у обучающихся с особыми образовательными потребностями

Ежакова Нина Ивановна

магистрант 2 курса, ГБОУВО РК КИПУ им. Февзи Якубова, г. Симферополь
ninylya25@mail.ru

Developing communicative competencies in students with special educational needs

Ezhakova Nina Ivanovna

second-year master's student of KIPU named after. Fevzi Yakubova, Russia, Simferopol

Аннотация. Современные образовательные тенденции требуют поиска действенных механизмов социализации детей с ОВЗ, при этом ключевым барьером на пути их интеграции в социум остается недостаточный уровень развития коммуникативных навыков.

Целью научной статьи является анализ специфики речевых и поведенческих нарушений у воспитанников данной категории и обоснование комплекса коррекционных мер, направленных на преодоление этих трудностей. В работе применен теоретический анализ психолого-педагогической литературы, а также обобщение практического опыта коррекционной работы с выделением наиболее продуктивных приемов вербального и невербального взаимодействия. Определены характерные речевые и поведенческие паттерны детей с ОВЗ, систематизированы эффективные методы педагогического воздействия, а также выявлены условия организации коррекционно-развивающей среды. Доказано, что системная коррекционно-педагогическая работа в сочетании со специально смоделированной образовательной средой является необходимым фундаментом для успешного формирования социальных компетенций и дальнейшей адаптации ребенка.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, ОВЗ, социализация, коррекционная педагогика, диалог, инклюзивное образование.

Abstract. Modern educational trends require the search for effective mechanisms for the socialization of children with disabilities, while the key barrier to their integration into society remains the insufficient level of development of communication skills.

The aim of the scientific article is to analyze the specifics of speech and behavioral disorders in students in this category and to substantiate a set of corrective measures aimed at overcoming these difficulties. The work uses a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, as well as a generalization of practical experience in corrective work, highlighting the most productive techniques of verbal and non-verbal interaction. The characteristic speech and behavioral patterns of children with disabilities have been identified, effective methods of pedagogical influence have been systematized, and the conditions for organizing a corrective and developmental environment have been identified. It has been proven that systematic corrective and pedagogical work, combined with a

pecially designed educational environment, is a necessary foundation for the successful development of social competencies and the child's further adaptation.

Keywords: communicative competence, health limitations, socialization, special education, dialogue, inclusive education.

Введение. В эпоху информационного общества умение эффективно взаимодействовать с людьми становится не просто социальным преимуществом, а жизненной необходимостью. Для детей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ) овладение коммуникативными компетенциями — это не столько вопрос академической успеваемости, сколько ключ к полноценной жизни, профессиональному самоопределению и психологическому благополучию.

Коммуникативные навыки у детей с особыми потребностями формируются значительно успешнее в том случае, если образовательная работа носит системный, последовательный и практико-ориентированный характер [1].

Целью исследования является выявление сущностных характеристик речевых и поведенческих отклонений у детей с ОВЗ и разработка теоретической базы для построения системы коррекционных мероприятий, обеспечивающих снижение коммуникативного дефицита и оптимизацию процессов социальной интеграции воспитанников.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме коммуникативного развития детей с ОВЗ.

2. Обобщение и систематизация передового практического опыта коррекционной работы с выделением наиболее продуктивных приёмов вербального и невербального взаимодействия.

Теоретической основой исследования коммуникативного развития детей с ОВЗ служат фундаментальные положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского [8], согласно которым речь и мышление развиваются в процессе социального взаимодействия, а дефект создает «социальный вывих», преодолеваемый через специально организованную среду и опосредованное общение. Именно эта идея лежит в основе современного понимания коррекционной работы.

В отечественной специальной педагогике накоплен значительный теоретический и эмпирический материал, касающийся природы коммуникативных нарушений при различных нозологиях. Исследования Р.Е. Левиной [9] раскрывают механизмы системного недоразвития речи при первичных речевых патологиях; работы Е.А. Стребелевой [7, 10] и Н.Д. Шматко [11] посвящены особенностям

коммуникации у детей с интеллектуальными нарушениями, где дефицит общения носит вторичный характер, будучи обусловленным недостаточностью познавательных процессов. В области аутистического спектра исследований (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская) [12] показано, что коммуникативные трудности связаны с нарушением аффективной сферы и трудностями распознавания социальных сигналов, что требует принципиально иных подходов к установлению контакта.

Зарубежные подходы (теория привязанности Дж. Боулби, социально-когнитивная теория А. Бандуры, концепция «обучения через наблюдение») дополняют картину, акцентируя внимание на роли раннего эмоционального опыта, моделирования социального поведения и влияния среды на формирование речевых паттернов. В последние десятилетия значительное развитие получили исследования в области альтернативной и дополнительной коммуникации (ААС), доказывающие, что отсутствие вербальной речи не является препятствием для полноценного общения при условии подбора адекватных замещающих средств (PECS, пиктограммы, жестовые системы). [2]

Анализ литературы позволяет выделить устойчивое противоречие: при наличии широкого арсенала теоретических знаний и методических разработок, их практическая интеграция в единую систему коррекционной работы остается фрагментарной. Часто логопедические, психологические и педагогические воздействия существуют параллельно, без междисциплинарной координации, что снижает их совокупную эффективность. Кроме того, большинство исследований ориентированы на отдельные нозологические группы, тогда как в условиях инклюзивного образования педагог сталкивается с гетерогенными группами детей, что требует выделения универсальных «мишеней» коррекции.

Согласно требованиям ФГОС [13], формирование коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) является обязательным компонентом образования. Однако для детей с сенсорными, речевыми, интеллектуальными или эмоционально-волевыми нарушениями стандартные подходы к развитию речи часто оказываются малоэффективными. Требуется глубокая индивидуализация и опора на сохраненные анализаторы ребенка. Рассмотрим, что входит в определение «коммуникативные навыки».

Коммуникативные навыки — это способности человека эффективно передавать и воспринимать информацию в ходе общения. Они включают в себя набор специфических умений, которые помогают устанавливать и поддерживать

межличностные контакты, а также способствуют успешной социальной адаптации [3].

В понятие общения можно включить обмен информацией между людьми, которые ведут совместную деятельность, характеризуется в виде коммуникативного способа общения. Когда между людьми происходит обмен информацией, общение, люди пользуются языком как одним из самых важнейших способов общения [4].

Специфика коммуникативных трудностей детей с ОВЗ

При всем многообразии нозологий (нарушение слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержка психического развития, РАС) можно выделить общие «болевые точки» в коммуникативной сфере:

1. Сужение пассивного и активного словаря. Дети испытывают трудности в подборе слов для выражения мыслей и чувств.
2. Искажение восприятия речи окружающих. Особенно ярко это проявляется при нарушениях слухового восприятия и фонематического слуха.
3. Несформированность диалогической речи. Сложность не только начать разговор, но и удержать тему, задать встречный вопрос, среагировать на реплику собеседника.
4. Отсутствие невербальной гибкости. Проблемы с пониманием жестов, мимики, интонаций, поз собеседника, что ведет к неверной интерпретации эмоций.
5. Низкая мотивация к общению. При аутистических расстройствах или тяжелой депривации ребенок не видит смысла в социальном контакте, предпочитая изолированную деятельность.

Таким образом, ключевой вывод из теоретического анализа состоит в том, что развитие коммуникативных навыков у детей с ОВЗ невозможно в отрыве от реального социального контекста и межличностного взаимодействия. Речь идет не о тренировке отдельных речевых функций, а о целостной системе сопровождения, где каждый участник образовательного процесса вносит свой вклад. Соответственно, практическая реализация данной идеи предполагает выделение нескольких стратегических направлений коррекционной работы, а именно:

1. Вектор развития речи

– Обогащение словарного запаса через практическую деятельность (не просто заучивание слов, а использование их в быту, игре, на прогулке).

- Использование альтернативных средств общения (пиктограммы, PECS-карточки, коммуникативные доски, жестовый язык) для детей с тяжелыми нарушениями речи.

- Отработка грамматического строя речи в игровых упражнениях.

2. Социально-психологический вектор (поведенческий)

- Тренинги на распознавание эмоций (работа с пиктограммами настроения, фотографиями).

- Проигрывание социальных ситуаций (ролевые игры: «В магазине», «В автобусе», «Разговор с врачом»).

- Формирование правил очередности в разговоре (умение слушать и не перебивать).

3. Мотивационно-личностный вектор (эмоциональный)

- Создание ситуаций успеха. Ребенок должен почувствовать радость от того, что его поняли.

- Формирование учебного сотрудничества в паре и группе.

Наблюдение, слушание и чтение — это умения, направленные на целенаправленное восприятие и выделение ключевой информации в учебных материалах (тексте, изображении, схеме) как на уроке, так и при выполнении домашнего задания. Этот набор интеллектуальных общеучебных умений помогает обучающимся ориентироваться в учебных заданиях и планировать последующие шаги, связанные с поиском методов и средств для их выполнения, что включает рассуждение [6].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что три выделенных вектора задают стратегические ориентиры коррекционной работы, определяя, что именно необходимо развивать у ребенка. Однако для достижения устойчивых результатов не менее важно ответить на вопрос как — какими инструментами и приемами наполнить эти направления. Современная коррекционная педагогика предлагает широкий арсенал технологий, среди которых особую результативность показывают следующие методы:

- Игротерапия и сказкотерапия. Через проектную деятельность и кукольный театр дети «проживают» сложные ситуации, учатся договариваться. Для детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы (РАС, аутистические черты) важно, что игра структурирована правилами. Правила дают предсказуемость — и это снижает тревогу, освобождая ресурсы для речи.

– Проблемно-диалогическое обучение. Ключевую роль играет проблемно-диалогическое обучение (ПДО) — технология, при которой новое знание не дается ребенку в готовом виде, а «добывается» им через систему вопросов, противоречий и совместного поиска. Для детей с ОВЗ этот метод особенно ценен, потому что он учит не просто отвечать, а думать, формулировать, аргументировать и слышать других. Итоговая коммуникативная компетенция формируется тогда, когда ребенок не просто умеет отвечать на вопросы, а способен самостоятельно войти в диалог, задать вопрос, выразить сомнение, отстоять свою мысль. Именно это и дает проблемно-диалогическое обучение.

– Арт-терапевтические методы. Совместное рисование, лепка или музыкальное занятие создает естественную среду для невербального диалога, после которого вербальный диалог становится проще. Это напрямую формирует способность распознавать эмоции собеседника — базовое условие адекватной коммуникативной реакции. Работа с глиной, тестом, песком, крупой, водой имеет мощный сенсорный компонент. Она снимает мышечное напряжение, которое часто блокирует речевой аппарат. У ребенка, который расслаблен, легче возникает голосовая активность.

– Экскурсии и практики в социуме. Многие дети с ОВЗ испытывают страх перед незнакомыми людьми и новыми местами. Этот страх блокирует любую речевую активность. Систематические, постепенно усложняющиеся экскурсии работают как десенсибилизация — привыкание к пугающему стимулу. Реальный контакт с продавцами, библиотекарями, прохожими в контролируемой педагогом среде — лучший тренажер автоматизации навыков.

Описанные методы и технологии показывают высокую результативность в условиях специально организованных занятий — индивидуальных или групповых. Однако любой коррекционный эффект остается неполным, если приобретенные навыки не переносятся в реальную жизнь, в естественную среду общения. Именно эту функцию выполняет инклюзивное пространство, где ребенок с ОВЗ получает возможность применить сформированные умения в повседневном взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Рассмотрим, какую роль играет инклюзивная среда в закреплении и развитии коммуникативных компетенций.

В инклюзивной среде создается зона ближайшего развития (по Выготскому) в коммуникативной сфере не через задания учителя, а через живое наблюдение. Ребенок копирует: речевые обороты популярных детей, жесты и мимику, которые вызывают положительную реакцию, а также формы вежливости, которые используют сверстники при общении с учителем.

Это подражание качественно отличается от механического повторения за логопедом — оно эмоционально окрашено, а значит, лучше запоминается и быстрее переходит в активную речь.

Заключение. Формирование коммуникативных навыков у школьников с особыми образовательными потребностями (ООП) представляет собой значимую проблему в педагогической и психологической науке. Это обусловлено тем, что данные дети испытывают специфические затруднения в социальном взаимодействии и общении. Эти трудности детерминированы как особенностями их когнитивной, эмоционально-волевой и перцептивной сфер, так и ограничениями здоровья, оказывающими влияние на развитие речи и социальных компетенций [5].

Когда особый ребенок учится договариваться, он учится жить. И в этом заключается высшая социальная миссия современного образования — дать каждому шанс быть услышанным.

Список литературы

1. Нормуродова Н. И. Формирование коммуникативных навыков у детей с особыми потребностями / Н. И. Нормуродова. / Экономика и социум, 2026. – № 4 (143) – 2. – С. 1120-1122.
2. Данилина, К.К., Салимова, К.Р., Хаустов, А.В., Ветров, А.О., Озерова, В.А. Критерии подбора систем альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития, 2025. – 23(4). – С. 74–84.
3. Ещеркина Л.В., Скачкова Е.А., Казаченок Ю.В. Формирование коммуникативной компетенции обучающихся как фактор всестороннего развития личности // Управление в современных системах, 2024. – № 3. – С. 50-58.
4. Махова А.С. Коммуникативная компетентность: особенности понятия и формирования // Молодой ученый, 2023. – № 5 (452). – С. 269-271.
5. Захарченко А.А., Кот Т.А. Специфика понятия «коммуникативная компетенция» на основе анализа отечественных и зарубежных исследований // Проблемы современного педагогического образования. 2020. – №68. – С.103-106.
6. Щербатых Л.Н., Федюшин А.О. Особенности становления коммуникативной деятельности школьников с особыми образовательными потребностями // Педагогическое образование, 2025. – Том 6. - № 9. – С. 50-55.
7. Стребелева, Е.А. Современные научные достижения в олигофренопедагогике: проблемы и ресурсы / Е.А. Стребелева. /Специальное образование, 2024. – № 2 (74). – С. 20-35.

Список источников

8. Мышление и речь; Психология искусства: Вопросы детской психологии / Лев Выготский. – Москва: Эксмо, 2025. – 848 с. – (Три главных произведения. Библиотека избранных сочинений).
9. Логопедия. Основы теории и практики / Р. Е. Левина. – Москва: Советские учебники, 2025. – 368 с.

10. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: методические пособие для педагога- дефектолога. Изд. 2-ое, испр. и доп./ Е.А. Стребелева. – Владос, 2024. – с. 175 с.
11. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / [Н.Д. Шматко и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. – 9-е изд. – М: Просвещение, 2020. – 182 с.
12. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи: практическое пособие: [16+] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – 14-е изд. – Москва: Теревинф, 2024. – 289 с.
13. Приказ Министерства просвещения РФ от 23 ноября 2022 г. № 1014 "Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования" [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405897653/>.

Дата публикации 09.08.2026

УДК 376.37

Ковригина Л.В., Першина А.В. Результаты диагностического исследования фонематических процессов у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Ковригина Лариса Валентиновна

канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой логопедии и детской речи Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет
РФ, г. Новосибирск
larisa_kovrigina@mail.ru

Першина Анастасия Владимировна

магистрант Института детства,
Новосибирский государственный педагогический университет,
РФ, г. Новосибирск, nastyapershina22@mail.ru

Results of a Diagnostic Study of Phonemic Processes in Primary School Children with Level III General Speech Underdevelopment

Kovrigina Larisa Valentinovna

PhD in Education, Associate Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Children's Speech, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation

Pershina Anastasia Vladimirovna

Master's Student, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что недостаточная сформированность фонематических процессов у младших школьников с общим недоразвитием речи затрудняет овладение звуковым анализом, чтением и письмом. Цель исследования - определить уровень сформированности фонематических процессов и выявить структуру типичных ошибок у детей 7-9 лет с общим недоразвитием речи III уровня. Методы: диагностическое обследование 10 младших школьников по методике Л. В. Ковригиной, включающей восемь заданий, объединённых в три блока: слуховое внимание и слуховое восприятие, фонематический слух, операции фонематического восприятия; количественный и качественный анализ результатов. Результаты: индивидуальные показатели составили от 2 до 16 баллов из 24 возможных; высокий уровень не выявлен, средний уровень установлен у 6 детей (60 %), низкий - у 4 детей (40 %). Наиболее выраженные трудности связаны с различением акустически и артикуляционно близких фонем, определением наличия и позиции звука в слове, а также установлением последовательности звуков. Выводы: у всех обследованных детей выявлена недостаточная сформированность фонематических процессов различной степени выраженности. Полученные данные обосновывают необходимость дифференцированной коррекционно-логопедической работы, выстроенной от развития слухового внимания и восприятия к формированию фонематического слуха, анализа и синтеза.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, младшие школьники, фонематические процессы, фонематический слух, фонематическое восприятие, диагностическое исследование.

Abstract. The relevance of the study is determined by the fact that insufficient development of phonemic processes in primary school children with general speech underdevelopment impedes the acquisition of sound analysis, reading, and writing skills. The study aimed to determine the level of phonemic-process development and identify the structure of typical errors in children aged 7-9 years with Level III general speech underdevelopment. Methods included a diagnostic assessment of 10 primary school children using L. V. Kovrigina's procedure comprising eight tasks grouped into three domains: auditory attention and auditory perception, phonemic hearing, and phonemic perception operations; quantitative and qualitative analysis was applied. The individual scores ranged from 2 to 16 out of 24. No participant demonstrated a high level; 6 children (60%) showed a medium level and 4 children (40%) showed a low level. The most pronounced difficulties involved differentiating acoustically and articulatorily similar phonemes, identifying the presence and position of a sound in a word, and establishing the sound sequence. The findings indicate insufficient development of phonemic processes of varying severity in all participants and substantiate differentiated speech-therapy intervention progressing from auditory attention and perception to phonemic hearing, analysis, and synthesis.

Keywords: general speech underdevelopment, primary school children, phonemic processes, phonemic hearing, phonemic perception, diagnostic study.

Введение. В концепции Р. Е. Левиной общее недоразвитие речи определяется как системное речевое нарушение, при котором при сохранном слухе и первично сохранном интеллекте недостаточно сформированы фонетико-фонематический, лексический и грамматический компоненты речевой системы [1]. В структуре данного нарушения особое место занимают фонематические процессы, обеспечивающие распознавание, различение и осознанный анализ звукового состава слова. Их недостаточная сформированность затрудняет овладение звуковым анализом и синтезом, чтением и письмом, что учитывается в учебно-методических материалах по обучению детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи [7].

Нарушения фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи и их проявления описаны О. В. Аржановой и Е. Ю. Медведевой [2]. Компонентный состав фонематического восприятия рассматривается А. П. Амельянчик и Н. С. Бабиевой [4], а комплексный характер его коррекции представлен в работе Е. В. Жулиной, М. В. Архиповой и Ю. А. Коноваловой [5]. С учётом этих подходов в настоящем исследовании фонематические процессы рассматриваются как многоуровневая система, включающая слуховое внимание и восприятие, фонематический слух, фонематические представления, а также операции выделения, локализации, последовательного анализа и синтеза звуков.

Неоднородность проявлений определяет необходимость дифференцированной диагностики и индивидуализации коррекционной работы, что отражено в исследованиях В. А. Антохиной и О. С. Афонасовой [3] и Л. Н. Данько [6]. При одинаковом логопедическом заключении один ребёнок преимущественно затрудняется в различении близких по звучанию фонем, другой - в определении позиции звука, третий - в удержании и воспроизведении звуковой последовательности. Поэтому результат обследования должен отражать не только общий уровень, но и профиль ошибок, определяющий выбор содержания коррекционно-логопедической помощи.

Научная новизна представленного исследования состоит в описании количественного распределения и качественной структуры нарушений фонематических процессов у младших школьников 7-9 лет с общим недоразвитием речи III уровня на материале единого диагностического комплекса. Практическая значимость заключается в возможности использовать выявленный профиль трудностей для выбора первоочередных направлений логопедического воздействия. Цель настоящего исследования - определить уровень сформированности фонематических процессов и выявить структуру типичных ошибок у младших школьников 7-9 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Материалы и методы исследования. Работа выполнена в формате самостоятельного завершённого диагностического исследования: проведено обследование детей, выполнены количественный и качественный анализ результатов, сформулированы выводы в пределах обследованной выборки.

Для достижения цели решались следующие задачи:

- подобрать диагностические задания, охватывающие основные компоненты фонематических процессов;
- провести обследование младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня;
- определить уровневое распределение результатов и описать типичные ошибки;
- сформулировать направления дифференцированной коррекционно-логопедической работы на основании полученных данных.

Исследование проведено на базе МКОУ Новосибирской области «Средняя общеобразовательная школа № 5». В выборку вошли 10 детей в возрасте от 7 до 9 лет с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи III уровня речевого развития». Полученные результаты анализировались в обезличенном виде.

Диагностический инструментарий составили задания методики Л. В. Ковригиной, направленные на оценку фонематического слуха и готовности к выполнению операций фонематического восприятия [8]. Восемь заданий были объединены в три содержательных блока (табл. 1).

Таблица 1. Содержание диагностического комплекса

Диагностический блок	Количество заданий	Диагностируемые умения
Слуховое внимание и слуховое восприятие	3	Выделение речевого звука среди неречевых стимулов; распознавание заданного гласного и согласного в звуковом ряду.
Фонематический слух	3	Различение слов-квазиомонимов; обнаружение отличающегося слова в ряду; определение наличия заданного звука в слове.
Операции фонематического восприятия	2	Определение позиции звука в слове; установление последовательности звуков в слове.

Каждое задание оценивалось от 0 до 3 баллов: 3 балла - точное самостоятельное выполнение; 2 балла - выполнение с незначительными самостоятельно исправленными ошибками; 1 балл - выполнение с помощью логопеда; 0 баллов - невыполнение или отказ. Максимальный результат составлял 24 балла. Высокому уровню соответствовали 17-24 балла, среднему - 8-16 баллов, низкому - 0-7 баллов.

Обработка данных включала описательный количественный анализ (минимальный и максимальный балл, абсолютная численность и доля детей на каждом уровне) и качественный анализ ошибок по трём диагностическим блокам. В связи с небольшим объёмом выборки и отсутствием контрольной группы статистические выводы ограничены характеристикой обследованных детей.

Результаты исследования. Индивидуальные результаты находились в диапазоне от 2 до 16 баллов. Таким образом, ни один участник не достиг порога высокого уровня, который начинался с 17 баллов. Средний уровень сформированности фонематических процессов установлен у 6 детей (60 %), низкий - у 4 детей (40 %) (табл. 2, рис. 1).

Таблица 2. Распределение детей по уровню сформированности фонематических процессов

Уровень	Количество детей	Доля выборки, %
Высокий	0	0
Средний	6	60
Низкий	4	40
Всего	10	100

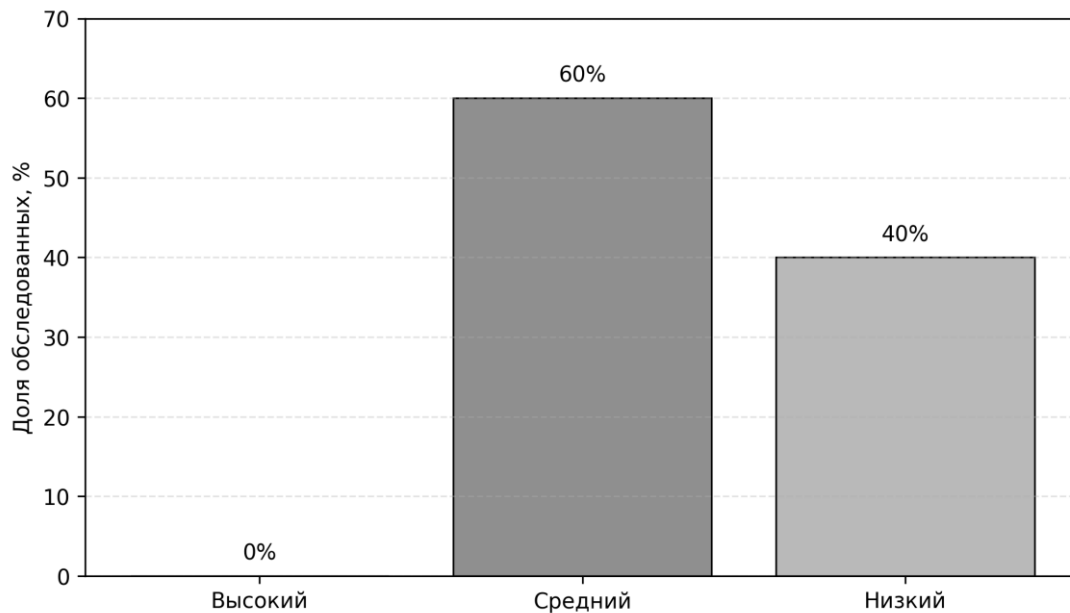


Рисунок 1. Распределение обследованных детей по уровню сформированности фонематических процессов

Полученное распределение показывает, что недостаточная сформированность фонематических процессов была характерна для всей обследованной группы. При этом диапазон в 14 баллов (от 2 до 16) указывает на выраженную неоднородность нарушений. Дети со средним уровнем в соответствии с критериями методики выполняли часть заданий самостоятельно, однако допускали ошибки либо нуждались в повторном предъявлении и направляющей помощи. У детей с низким уровнем трудности носили более стойкий характер и затрагивали базовые операции распознавания и различения звуков.

Качественный анализ позволил определить структуру ошибок. В первом блоке, направленном на исследование слухового внимания и слухового восприятия, отмечались смешение акустически и артикуляционно близких звуков, в частности [у] и [о], отсутствие реакции на целевой стимул и ложные реакции на более громкий или протяжный звук. Встречались смешения парных звонких и глухих согласных, а также звуков, близких по месту и способу образования. Эти проявления свидетельствуют о нестабильности слуховой ориентировки и о том, что часть детей опиралась на общую выразительность стимула, а не на его фонемные признаки.

Во втором блоке, оценивающем фонематический слух, выявлялись замены при выборе картинок к близким по звучанию словам (например, «бочка» - «почка», «коза» - «коса»), длительный поиск и повторные уточнения инструкции. При обнаружении отличающегося слова в ряду часть детей не реагировала либо давала случайную реакцию, ориентируясь на громкость и интонацию. В задании на наличие

звука [м] отмечались как пропуски целевого звука, так и ложные опознания; трудности усиливались в словах со стечением согласных. Следовательно, нарушение затрагивало не только узнавание отдельного звука, но и его выделение в составе целого слова.

Наиболее сложными оказались задания третьего блока, требовавшие осознанных операций со звуковой структурой слова. Дети могли относить звук преимущественно к начальной позиции, смешивать начало и конец слова, игнорировать звук в середине. При установлении последовательности звуков наблюдались перестановки, пропуски и добавления, а также называние слогов вместо отдельных фонем. Последний тип ответа особенно показателен: он означает, что единицей анализа для ребёнка остаётся слог или слово в целом, а фонема ещё недостаточно выделена как самостоятельная языковая единица.

Таблица 3. Аналитическая характеристика выявленных ошибок

Компонент	Типичные ошибки	Интерпретация
Слуховое внимание и восприятие	Пропуски целевого стимула, ложные реакции, смешение близких звуков.	Недостаточная устойчивость слуховой ориентировки; зависимость от громкости, длительности и интонации.
Фонематический слух	Замены в близких словах, нераспознавание отличающегося слова, ложное определение наличия звука.	Недостаточная дифференциация смысловых признаков фонем в составе слова.
Операции фонематического восприятия	Ошибки определения позиции, перестановки, пропуски и добавления звуков, называние слогов вместо фонем.	Несформированность последовательного анализа звуковой структуры и выделения фонемы как самостоятельной единицы.

Обсуждение результатов. Количественные и качественные данные согласуются между собой. Отсутствие высокого уровня и наличие низкого уровня у 40 % обследованных указывают на системный характер трудностей, а не на единичные ошибки в отдельных заданиях. Одновременно преобладание среднего уровня (60 %) показывает, что у большинства детей имеются частично сохранные предпосылки, на которые можно опираться в коррекционной работе.

Структура ошибок имеет иерархический характер. Недостаточная устойчивость слухового внимания затрудняет точное распознавание стимула; слабость фонематической дифференциации приводит к смешению близких слов и звуков; при переходе к более сложным действиям - определению позиции и последовательности - число и разнообразие ошибок возрастают. Такая последовательность согласуется с представлением о компонентном строении фонематического восприятия [4] и подтверждает необходимость комплексного коррекционного воздействия [5].

Выявленная неоднородность подтверждает необходимость дифференцированного подхода. Для детей, у которых преобладают пропуски и ложные реакции на уровне слухового внимания, первоочередной должна быть работа с неречевыми и речевыми звуками по параметрам силы, высоты, длительности и тембра. При преобладании фонематических замен следует акцентировать различие оппозиционных фонем в слогах и словах. Если ведущими являются ошибки определения позиции и последовательности, коррекционная работа должна включать материализацию звуковой структуры слова, поэтапное выделение первого, последнего и срединного звука, а затем анализ и синтез последовательности.

Результаты следует интерпретировать с учётом ограничений исследования. Выборка включала 10 детей из одной образовательной организации, контрольная группа отсутствовала, а имеющиеся материалы не содержат частотного распределения ошибок по каждому заданию. Поэтому полученные показатели характеризуют обследованную группу и не претендуют на статистическую репрезентативность. Вместе с тем сочетание уровневого и качественного анализа позволяет обоснованно определить направления индивидуальной и подгрупповой логопедической работы.

Заключение. Проведённое диагностическое исследование позволило установить уровень и структуру сформированности фонематических процессов у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Основные результаты исследования состоят в следующем:

- индивидуальные результаты составили от 2 до 16 баллов из 24 возможных; высокий уровень не выявлен;
- средний уровень установлен у 6 детей (60 %), низкий - у 4 детей (40 %);
- трудности охватывали все исследованные компоненты: слуховое внимание и восприятие, фонематический слух, определение наличия, позиции и последовательности звуков;
- наиболее выраженные нарушения проявлялись при выполнении операций фонематического анализа, требующих выделения фонемы и удержания звуковой последовательности;
- различия в профилях ошибок обосновывают дифференцированную организацию коррекционной работы.

Практически целесообразно выстраивать коррекционную последовательность от формирования устойчивого слухового внимания и различения неречевых характеристик звучания к дифференциации фонем, закреплению их

смыслоразличительной функции и далее - к операциям звукового анализа и синтеза. Такая логика соответствует выявленной структуре трудностей и позволяет соотнести содержание помощи с актуальным уровнем каждого ребёнка.

Список литературы

1. Левина Р. Е. Общее недоразвитие речи у детей // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М.: Просвещение, 1968. 367 с.
2. Аржанова О. В., Медведева Е. Ю. Нарушения фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 26-29.
3. Антохина В. А., Афонасова О. С. Особенности коррекции фонетико-фонематических нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-1. С. 27-30.
4. Амельянчик А. П., Бабиева Н. С. Компоненты центрально обусловленной детерминации фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Вестник Московской международной академии. 2023. № 2. С. 81-85.
5. Жулина Е. В., Архипова М. В., Коновалова Ю. А. Комплексная коррекция фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-1. С. 127-130.
6. Данько Л. Н. Логопедическая работа по коррекции фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с учётом индивидуального подхода // Наука и реальность / Science & Reality. 2025. № 1 (21). С. 20-25.

Список источников

7. Филичева Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием: воспитание и обучение. М.: ГНОМ-ПРЕСС, 2000. 80 с.
8. Ковригина Л. В. Подготовка к обучению грамоте детей пяти лет в предшкольном классе: методические рекомендации. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2006. 50 с.

Дата публикации 20.08.2026

УДК 376.37

Крылова Е.В., Марчук Н.И. Теоретический анализ проблемы стёртой псевдобульбарной дизартрии у детей дошкольного возраста

Крылова Елена Викторовна

канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Смоленский государственный университет, РФ, г. Смоленск
30kel01@mail.ru

Марчук Наталья Ивановна

магистрант кафедры специальной педагогики и психологии
Смоленский государственный университет, РФ, г. Смоленск
natalibelli@mail.ru

Theoretical analysis of the problem of mild pseudobulbar dysarthria in preschool-age children

Krylova Elena Viktorovna

PhD (Education), Associate Professor Department of Special Pedagogy and Psychology
Smolensk State University, Smolensk, Russia

Marchuk Natalia Ivanovna

Master`s Student Department of Special Pedagogy and Psychology
Smolensk State University, Smolensk, Russia

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена высокой распространённостью стёртой псевдобульбарной дизартрии среди детей дошкольного возраста и сложностью её дифференциальной диагностики и последующей коррекции. Целью нашей работы была систематизация данных об этиологии, патогенезе и основных симптомах стёртой псевдобульбарной дизартрии у детей дошкольного возраста. Методами исследования явились теоретический анализ, систематизация и обобщение научной литературы. В статье раскрывается этиология и описываются механизмы возникновения данного нарушения, а также характерная для него симптоматика. Также в статье отмечается отсутствие единого терминологического подхода к обозначению лёгкой степени дизартрии, что может осложнять стандартизацию диагностики и коррекции в логопедической практике. В завершение делается вывод о необходимости понимания патогенетических механизмов возникновения и развития нарушения с целью построения эффективного коррекционного процесса в целом. Статья может быть полезна логопедам, дефектологам, специалистам в области коррекционной педагогики.

Ключевые слова: стёртая дизартрия, псевдобульбарная дизартрия, этиология, патогенез, симптоматика, дети дошкольного возраста.

Abstract. The relevance of this study is due to the high prevalence of erased pseudobulbar dysarthria among preschool children and the complexity of its differential diagnosis and subsequent correction. The purpose of this work was to systematize data on the etiology, pathogenesis, and main symptoms of erased pseudobulbar dysarthria in

preschool children. The research methods included theoretical analysis, systematization and generalization of scientific literature. The article examines the etiology and describes the mechanisms of this disorder, as well as its characteristic symptoms. The article also highlights the lack of a unified terminological approach to mild dysarthria, which may make it difficult to standardize diagnosis and correction in speech therapy practice. The authors conclude that understanding the pathogenetic mechanisms of the disorder is essential for building an effective corrective process. The article may be of interest to speech pathologists, special educators and specialists in the field of correctional pedagogy.

Keywords: erased dysarthria, pseudobulbar dysarthria, etiology, pathogenesis, symptoms, preschool children.

В современной логопедической практике одной из самых распространённых и одновременно сложных с точки зрения коррекции форм речевой патологии является стёртая дизартрия. По данным исследований Л.В. Лопатиной среди детей дошкольного возраста стёртая дизартрия является распространённым речевым нарушением, имеющим тенденцию к значительному росту [1, с. 219]. Наиболее частой формой стёртой дизартрии у дошкольников выступает стёртая псевдобульбарная дизартрия [1, с. 230]. Сложность и особая актуальность работы с данной категорией детей обусловлены спецификой структуры дефекта, которая формируется “вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга” [1, с. 219]. Актуальность исследования определяется необходимостью систематизации данных об этиологии, патогенезе и симптоматике стёртой псевдобульбарной дизартрии, поскольку глубокое понимание структуры дефекта является основой для корректной дифференциальной диагностики и последующей коррекции данного нарушения.

Таким образом, целью исследования является систематизация и обобщение научных данных об этиологии, патогенезе и основных симптомах стёртой псевдобульбарной дизартрии у детей дошкольного возраста.

Классификация и терминологические подходы к обозначению стёртой дизартрии

В логопедии термином “дизартрия” называют расстройство произносительной стороны речи, которое обусловлено органическим поражением двигательных отделов нервной системы. В прямом переводе с греческого языка этот термин так и звучит “нечленораздельная речь”.

Существуют различные подходы к классификации дизартрии, в основу которых положены принцип локализации мозгового поражения, степень понятности речи для окружающих, синдромологический подход” [2, с. 76].

В работе используется классификация дизартрий на основе принципа локализации мозгового поражения в центральной нервной системе, предложенной О.В. Правдиной [2, с. 76]. Механизмы дизартрий, представленных в данной классификации [2, с. 78-79], описаны в таблице (табл.1):

Таблица 1. Сравнительная характеристика форм дизартрии

Форма дизартрии	Локализация поражения	Ядро нарушения
Бульбарная дизартрия	Поражение ядер, корешков или периферических стволов черепно-мозговых нервов, находящихся в продолговатом мозге.	Тип паралича вялый, тонус стабильно низкий, мышцы тонкие, атрофичные, рефлексы снижены. Любые произвольные и непроизвольные движения нарушены.
Псевдобульбарная дизартрия	Поражение пирамидных путей на участке от коры до продолговатого мозга	Спастический паралич, гипертонус, усиление защитных рефлексов. Избирательные нарушения произвольных движений.
Экстрапирамидная дизартрия	Поражение экстрапирамидной системы, базальных ганглий.	Нарушается регуляция мышечного тонуса, наблюдаются дистония и гиперкинезы.
Мозжечковая дизартрия	Поражение мозжечка	Выраженная асинхронность дыхания, фонации и артикуляции. Тонус в артикуляционной мускулатуре понижен. Расстройства координации.
Корковая дизартрия	Очаговые поражения двигательных зон головного мозга, отвечающих за планирование и выполнение речевых движений.	Неумение выполнить целенаправленные действия, выполнить программы.

Данная классификация характеризуется возможностью соотнести симптоматику речевых нарушений с нарушением функций определённых структур мозга, которые участвуют в речеобразовательном процессе. Как отмечает Л.В. Лопатина, дифференцированный подход в устранении речевых нарушений у детей со стёртой дизартрией с учетом локализации поражения и механизма нарушения способствует повышению эффективности коррекционно-логопедического воздействия [1, с. 230].

В литературе отсутствует единый терминологический подход к обозначению лёгкой степени дизартрии. Сосуществуют такие понятия как «центральная органическая или усложненная дислалия», «сложное косноязычие», «слабые» формы артикуляторных расстройств, «малая» дизартрия (по аналогии с «большой» и «средней»), «стертая» дизартрия, «минимальные дизартрические расстройства» [3, с. 13]. При этом, как подчёркивает О.Г. Приходько, стёртая дизартрия представляет собой не отдельную форму и не промежуточное между дизартрией и дислалией

нарушение, а степень выраженности дизартрии, проявляющуюся в негрубых («стертых») парезах мышц артикуляционного аппарата, нарушающих процесс произношения [2, с. 72].

Этиология стёртой псевдобульбарной дизартрии

Стёртая дизартрия имеет полиэтиологическую природу [4, с. 2]. Однако можно выделить основные группы причин, вызывающих данное нарушение:

1. Причины, действовавшие в пренатальном периоде, такие как генетические синдромы с органической патологией ЦНС, различные повреждения головного мозга вследствие интоксикации, гипоксии, травм.
2. Причины, действовавшие в натальном периоде, такие как родовые травмы и асфиксии.
3. Причины, действовавшие в постнатальном периоде, такие как желтуха новорождённых, интоксикации, энцефалопатии.
4. Приобретённая дизартрия может быть следствием черепно-мозговых травм, нарушений мозгового кровообращения, опухолей головного мозга, менингитов и энцефалитов.

Следует отметить, что все неблагоприятные воздействия во время внутриутробного развития или в период родов, а также после рождения при стёртой дизартрии носят нерезко выраженный характер, так как имеют место негрубые поражения головного мозга [5, с. 156].

Патогенетические механизмы нарушения

Патогенез стёртой псевдобульбарной дизартрии – это сложный механизм нарушения речи, в основе которого лежит органическое повреждение головного мозга, но выраженное в лёгкой («стёртой») степени. Е.Н. Винарская в своих работах описала данный механизм следующим образом. Волокна пирамидного пути, которые несут корковые импульсы к двигательным ядрам черепно-мозговых нервов, называются кортико-нуклеарными. Паралич мышц, возникающий при их поражении, имеет черты центрального спастического паралича и в отличие от вялого бульбарного паралича обозначается как псевдобульбарный [6, с. 49]. Симптомы псевдобульбарной дизартрии развиваются при наличии двухстороннего центрального паралича лицевого и подъязычного нервов [6, с. 50]. Сами ядра черепно-мозговых нервов при этом остаются целыми, но их произвольная регуляция со стороны коры нарушается из-за поражения проводящих путей. Вследствие этого возникает спастический парез мышц речевого аппарата, проявляющийся в

ограничении объёма и точности произвольных движений языка, губ, мягкого нёба, а также в нарушениях голосообразования и речевого дыхания [6, с. 51-56].

Центральный спастический паралич, характерный для псевдобульбарной дизартрии, сопровождается избирательным нарушением произвольных движений при относительной сохранности непроизвольных. Как отмечает Е.Н. Винарская, “пирамидные пути образуют компактные пучки волокон, поэтому при их поражении обычно расстраиваются движения одной или даже чаще обеих конечностей половины тела, противоположной очагу. При этом особенно нарушаются самые тонкие и дифференцированные движения пальцев руки” [6, с. 49]. Данный факт объясняет системный характер нарушения двигательной сферы у детей при стёртой псевдобульбарной дизартрии, проявляющийся не только в дефектах звукопроизношения, но и в нарушениях общей и мелкой моторики, что подтверждается исследованиями Л.Б. Баряевой, Л.В. Лопатиной и И.А. Филатовой [3].

Е.Ф. Архипова отмечала, что «процесс овладения правильным звукопроизношением осуществляется на основе тесного взаимодействия сенсорных и моторных функций, обеспечивающих единство речевой системы» [7, с. 139]. Нарушения, возникающие при артикуляции звуков, не позволяют формироваться правильным кинестезиям, необходимым при совершенствовании произносительных навыков. Это обуславливает вторичный характер нарушения фонематического слуха у детей со стёртой дизартрией, а также стойкость и постоянство нарушений фонетической и просодической стороны речи [7, с. 140].

Для выявления лёгких форм детской псевдобульбарной дизартрии необходим хорошо собранный ранний анамнез. У детей предвестниками будущей дизартрии являются следующие симптомы: расстройства сосания (позднее взятие груди, слабое сосание, попёрхивание), слабый крик (иногда с носовым тембром), менее интенсивные смех и плач, а также расстройства жевания и слюнотечение с возрастом [6, с. 65].

Клиническая симптоматика

При стёртой дизартрии органические микроповреждения могут быть не видны на обычном МРТ и диагноз ставится на основе неврологических микросимптомов. Логопедам также необходимо учитывать неврологическую микросимптоматику при проведении обследования, т.к. её наличие является *основным дифференцирующим критерием дизартрии от сходных состояний* [3, с. 40]. При дизартрии неврологическая симптоматика присутствует всегда в разной степени выраженности.

К характерным неврологическим симптомам, наблюдающимся при стёртой псевдобульбарной дизартрии, относятся [3; 6]:

- Напряжение и укорочение языка с оттягиванием назад (что может создавать впечатление гипертрофии).
- Снижение амплитуды подъёма языка вверх в полости рта, ограничение или невозможность изменения конфигурации языка (удлинение, выдвижение, оттягивание назад, поднятие отдельных частей, латеральные отведения).
- Девиация языка при высовывании, тремор, изменение окраски языка при функциональной нагрузке.
- Расторможенность рефлексов орального автоматизма.
- Разнообразные гиперкинезы (обостряющиеся в процессе речи).
- Глазодвигательные расстройства (неравномерность движений глазных яблок, фиксационный нистагм и толчкообразный характер движений при слежении).
- Сглаженность носогубных складок.
- Асимметрия лица.
- Гиперсаливация.
- Гипомимия.
- Нарушения голоса.
- Нарушения речевого дыхания.
- Носовой оттенок голоса.
- Смазанная нечёткая речь в целом.

Другими дифференциально-диагностическими критериями стёртой псевдобульбарной дизартрии, обусловленными органической природой дефекта, выступают:

1. *Постоянство артикуляционных ошибок.* При дизартрии ошибки звукопроизношения постоянны, но усиливаются при нагрузке. Искажение и смазанность есть всегда, они не вариативны, но усиливаются к концу фразы, при ускорении темпа, на сложных звуко сочетаниях. Это объясняется быстрой истощаемостью мышц при спастическом парезе.

2. *Взаимосвязь речевой и неречевой моторики.* Это проявляется в нарушении тонуса, силы и объёма движений как в артикуляционной, так и в мимической, пальцевой и общей моторике. Т.е. ребенок не может физически, например, поднять кончик языка или удержать губы в улыбке.

Выводы

Проведённый анализ научной литературы позволяет заключить, что стёртая псевдобульбарная дизартрия имеет полиэтиологическую природу и возникает вследствие негрубых органических поражений головного мозга в пренатальном, натальном и постнатальном периоде [1; 4]. Патогенетической основой нарушения выступает спастический парез мышц речевого аппарата вследствие двухстороннего поражения кортико-нуклеарных путей [6]. Данный механизм определяет системный характер двигательных нарушений, проявляющийся не только в дефектах звукопроизношения, но и в расстройствах общей, мелкой и артикуляционной моторики [3; 7].

Выявленные дифференциально-диагностические критерии, наряду с пониманием этиологии и патогенеза, являются необходимой основой для постановки обоснованного логопедического заключения и построения эффективной коррекционной работы с детьми данной категории.

Список литературы

1. Лопатина, Л. В. Проявления и диагностика фонетических нарушений при стертой дизартрии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2006. № 14. С. 219–230.
2. Приходько, О. Г. Дизартрические нарушения речи у детей раннего и дошкольного возраста // Специальное образование. 2010. № 2. С. 68–81.
3. Баряева, Л. Б., Лопатина, Л. В., Филатова, И. А. Симптоматика и механизмы нарушений двигательной сферы у дошкольников со стертой дизартрией // Специальное образование. 2022. № 2 (66). С. 29–45
4. Ларина, Е. А. Изучение нейропсихологических и лингвологических особенностей детей дошкольного возраста со стертой дизартрией // Вопросы образования и психологии: монография/редколлегия: Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева. Чебоксары: Среда, 2020. С. 172-181.
5. Ларина, Е. А., Гаркуша, Н. В. Междисциплинарное синдромальное описание структуры дефекта у детей со стертой дизартрией // Специальное образование. 2021. № 3 (63). С. 154–163.

Список источников

6. Винарская, Е. Н. Дизартрия. Изд. стереотип. Москва : URSS, 2023. 208 с.
7. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учебное пособие для студентов вузов. Москва : АСТ : Астрель, 2007. 331 с.

Дата публикации 20.08.2026

УДК 159.972

Тарахов Н.Ю. Изучение синдрома дефицита внимания и гиперактивности во взрослом возрасте в зарубежной психологии: скрытые трудности и пути преодоления

Тарахов Николай Юрьевич

Студент кафедры психологической диагностики и развития личности
Херсонского государственного педагогического университета, РФ, г. Херсон
t0979@mail.ru

The study of attention deficit hyperactivity disorder in adulthood in foreign psychology: hidden difficulties and ways to overcome them

Tarakhov Nikolay Yurievich

Student, Department of Psychological Diagnostics and Personality Development, Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russian Federation

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена высокой распространенностью синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) среди взрослого населения и недостаточной диагностикой данного расстройства ввиду трансформации клинических проявлений и выраженной коморбидности, что требует систематизации современных подходов к психокоррекции. *Цель* – систематизация научных данных о клинико-психологических особенностях СДВГ у взрослых и обоснование эффективных стратегий оказания психологической помощи. *Методология* исследования основана на теоретическом анализе зарубежных и отечественных исследований феноменологии СДВГ в период взрослости, проблем поздней диагностики, коморбидности и подходов к психокоррекции. *Результатами исследования* является выявление особенностей протекания СДВГ в период взрослости, систематизации научных данных об эффективности различных психотерапевтических направлений. Установлено, что эффективная терапевтическая стратегия предполагает реализацию мультимодального подхода, интегрирующего психообразование, психотерапевтические интервенции и медикаментозную поддержку.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности, исполнительные функции, коморбидность, психокоррекция, психологическая помощь, когнитивно-поведенческая терапия, диалектическая поведенческая терапия, психообразование.

Abstract. The relevance of the study is due to the high prevalence of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) among the adult population and the insufficient diagnosis of this disorder, which is caused by the transformation of clinical manifestations and pronounced comorbidity, necessitating the systematization of modern approaches to psychocorrection. The aim is to systematize scientific data on the clinical and psychological features of ADHD in adults and to substantiate effective strategies for providing psychological assistance. The research methodology is based on a theoretical analysis of foreign and domestic studies of the phenomenology of ADHD in adulthood, the problems of late diagnosis, comorbidity, and approaches to psychocorrection. The results of the study

include identifying the specific features of ADHD in adulthood and systematizing scientific data on the effectiveness of various psychotherapeutic approaches. It has been established that an effective therapeutic strategy involves implementing a multimodal approach that integrates psychoeducation, psychotherapeutic interventions, and medication-based support.

Keywords: attention deficit hyperactivity disorder, adults, executive functions, comorbidity, psychocorrection, psychological assistance, cognitive-behavioral therapy, psychoeducation.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) представляет собой расстройство нервно-психического развития, характеризующееся устойчивыми паттернами невнимательности, гиперактивности и/или импульсивности, оказывающими дезадаптивное влияние на качество функционирования личности в различных сферах жизни [4]. Согласно современным эпидемиологическим данным, показатель распространенности СДВГ варьирует в пределах 1–6% среди взрослого населения [5, 6].

Следует отметить, что клинические проявления СДВГ у взрослых лиц существенно отличаются от детских. Согласно данным Р. Шах и М.А. Султан [7], в детском возрасте СДВГ принято рассматривать в качестве расстройства гиперактивности, ассоциированного с экстернализирующими проблемами, тогда как во взрослом возрасте клиническая картина претерпевает изменения, в результате которых на первый план выступают интернализирующие проявления, среди которых трудности с организацией деятельности, планированием времени, поддержанием порядка и удержанием внимания на поставленных задачах.

По результатам исследования А.В. Городничевой и соавторов следует заключить о существовании положительных аспектов СДВГ во взрослом возрасте, среди которых способность к гиперфокусировке и творческому мышлению, что позволяет сместить фокус внимания исследователей с дефицитарной модели на ресурсный подход [1].

С позиций теории исполнительных функций, предложенной Р. Баркли, СДВГ у взрослых следует рассматривать в виде расстройства, в основе которого лежит дефицит поведенческого торможения, приводящий к вторичным нарушениям ведущих исполнительных функций, представленных рабочей памятью, саморегуляцией аффекта и мотивации, интернализацией речи, а также способностью к анализу и синтезу поведения [8].

Другой ключевой особенностью СДВГ в период взрослости является формирование компенсаторных стратегий, обеспечивающих внешнее соответствие социальным ожиданиям. По данным Р. Шах и М.А. Султан [7], взрослые с СДВГ

склонны прибегать к использованию специфических адаптационных стратегий, основанных на ситуативной гиперфокусировке и мобилизации ресурсов в условиях дефицита времени, что, в свою очередь, скрывает наличие клинической симптоматики от внешнего наблюдения.

Однако психологические и физиологические последствия использования подобного рода компенсаторных механизмов оказываются достаточно тяжелыми ввиду того, что постоянное напряжение волевого контроля ведет к переживанию дистресса, эмоционального выгорания и, как следствие, снижению качества жизни человека. При этом недостаточная диагностика данного расстройства в рамках взрослой возрастной группы детерминирована влиянием когнитивных искажений, феноменологическим перекрытием симптоматики с другими коморбидными психическими нарушениями и дефицитом осведомленности специалистов, работающих в системе здравоохранения, относительно клинических особенностей проявления СДВГ у взрослых людей [7].

В обзоре М. Мишры и соавторов [9] поднимается вопрос о наличии гендерных диспропорций в диагностике СДВГ, а именно: у женщин данное расстройство часто не диагностируется своевременно вследствие преобладания интернализирующих (внутренних) форм проявления симптоматики, тогда как диагностические критерии исторически ориентированы на экстернализирующие (внешние) проявления, чаще характерные для мужчин.

Согласно данным Р. Шах и М.А. Султан [7], позднее выявление СДВГ у взрослых людей вне зависимости от пола часто совпадает с периодами значительных средовых изменений, когда структурированность жизни снижается, а компенсаторные стратегии теряют свою эффективность, что может происходить при поступлении в вуз, смене работы, вступлении в брак или рождении детей.

Существенным деструктивным фактором, усугубляющим динамику СДВГ у взрослых людей, выступает социальная и институциональная стигматизация. Как отмечают Р.Э. Чамп и соавторы [10], интерпретация симптоматики рассматриваемого расстройства через призму личностных или морально-волевых дефектов, проявляющаяся в систематических обвинениях в лени, недисциплинированности и недостатке воли, формирует устойчивый интрапсихический конфликт, сопровождающийся переживаниями стыда и вины, что, в свою очередь, выступает психосоциальным барьером, снижающим готовность к обращению за специализированной помощью.

Другой отличительной особенностью СДВГ на этапе взрослости является коморбидность с другими психическими нарушениями. Согласно данным, представленным в работе М. Мишры и соавторов [9], коморбидные состояния при СДВГ включают депрессию, тревожные расстройства, биполярное аффективное расстройство и расстройства, связанные с употреблением психоактивных веществ, при этом СДВГ усиливает выраженность симптомов коморбидных расстройств и повышает риск возникновения рецидивов.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает связь СДВГ с расстройствами личности. Дж.С. Кой [11] констатирует, что у взрослых с пограничным расстройством личности симптомы СДВГ в детстве предшествуют развитию указанного расстройства личности в большинстве случаев, следовательно, своевременная диагностика и лечение СДВГ в детском и подростковом возрасте могут служить важным фактором профилактики формирования тяжелых личностных расстройств в период взрослости.

Кроме того, как подчеркивает Дж.С. Кой [11], проблемы с невозможностью осуществления качественной и быстрой диагностики СДВГ негативно влияют на результаты лечения коморбидных психических расстройств и соматических заболеваний, поскольку психотерапия становится трудно выполнимой, а приверженность медикаментозному лечению нарушается.

Как отмечает И.Т. Нуреев, дифференциальная диагностика СДВГ во взрослом возрасте затруднена из-за большого числа патологических состояний, способных имитировать или маскировать его симптомы, в числе которых соматические и церебростенические расстройства, резидуальные органические поражения ЦНС, эндокринные нарушения, сенсорные дефициты, эпилепсия, психические расстройства и наследственные синдромы [2].

Л.С. Чутко установлено, что взрослые с СДВГ характеризуются более высокими показателями тревожности, невнимательности и импульсивности. Исследователь отмечает, что у взрослых преобладает форма СДВГ с дефицитом внимания, тогда как вегетативные дисфункции, нарушения сна и головные боли (особенно мигрень) являются частыми коморбидными состояниями рассматриваемого синдрома [3].

Современные клинические руководства рекомендуют использование мультимодального подхода к лечению СДВГ у взрослых, сочетающего фармакотерапию и психосоциальные интервенции. По мнению Дж.С. Кой [11], СДВГ хорошо поддается лечению примерно у 80% пациентов при условии применения психообразования, медикаментозных средств, когнитивно-поведенческой терапии и других психотерапевтических методов.

Когнитивно-поведенческая терапия выступает научно обоснованным методом психотерапевтической помощи взрослым с СДВГ. В метааналитических работах Я. Лю [12] и К.М. Йенсена [13] показана высокая эффективность применения когнитивно-поведенческих интервенций в снижении дистресса и коррекции исполнительных функций взрослых людей.

Диалектическая поведенческая терапия, ориентированная на компенсацию аффективной дисрегуляции и исполнительной дисфункции, в соответствии с результатами исследований А. Хальмея и соавторов [14] указывает на преимущество групповых и дистанционных форматов тренинга навыков ДБТ в снижении гиперактивности, импульсивности и повышении удовлетворенности жизнью.

Наряду с этим, майндфулнес (практики осознанности) способствуют коррекции когнитивных и эмоциональных проблем взрослых лиц с СДВГ. Согласно обобщенным данным Х.-Х. Кима и Н.-Х. Юнг [15], майндфулнес-терапия способствует устойчивому снижению невнимательности и гиперактивности наряду с оптимизацией саморефлексии.

Терапия, сфокусированная на сострадании (CFT), восполняет дефициты классических подходов, целенаправленно снижая уровень самокритики и хронического чувства стыда у людей с СДВГ [10]. Кроме того, различные психообразовательные программы и специализированный коучинг также являются важными инструментами в работе с СДВГ во взрослом возрасте, поскольку они лежат в основе реконструкции идентичности после постановки диагноза, способствуют освоению навыков самоорганизации и повышению самооэффективности.

Проведенный теоретический анализ особенностей проявления СДВГ во взрослом возрасте и современных подходов к осуществлению его психокоррекции позволяет сформулировать ряд выводов:

1. СДВГ во взрослом возрасте не является изолированным симптомокомплексом, представляя собой системное расстройство, интегрированное в общий контекст психического и физического здоровья человека, в связи с чем, своевременная и точная диагностика СДВГ, а также понимание его коморбидных связей с другими расстройствами, выступают основным условием эффективности терапии.

2. СДВГ в период взрослости характеризуется редукцией экстернализирующих проявлений, среди которых гиперактивность и импульсивность, и выходом на первый план интернализирующих тенденций, включающих недостаток самоорганизации, планирования, эмоциональной регуляции и устойчивости внимания. При этом у

взрослых преобладает форма с дефицитом внимания, в то время как комбинированная и гиперактивная формы встречаются более редко.

3. У взрослых с СДВГ наблюдается высокая частота коморбидных состояний – депрессии, тревожных расстройств, биполярного аффективного расстройства, нарушений, связанных с употреблением психоактивных веществ. Особого внимания заслуживает связь СДВГ с расстройствами личности и аутистического спектра.

4. Современные клинические руководства и мета-анализы указывают на высокую эффективность мультимодальной терапии, интегрирующей психообразование, психотерапию и фармакологическую поддержку. В рамках психотерапевтического сопровождения когнитивно-поведенческая терапия доказала свою эффективность в снижении дистресса и коррекции исполнительных функций. Диалектическая поведенческая терапия применяется преимущественно при выраженной эмоциональной дисрегуляции, особенно в групповых и дистанционных форматах. Майндфулнес-интервенции способствуют устойчивому снижению невнимательности и гиперактивности, тогда как терапия, сфокусированная на сострадании, снижает уровень самокритики и стыда. Коучинг и психообразовательные программы выступают важными инструментами реконструкции идентичности и формирования навыков самоорганизации.

5. Осознание нейробиологической природы данного расстройства позволяет сместить фокус внимания с морально-волевой оценки поведения человека на многогранную модель оказания помощи, интегрирующую психообразование, психотерапевтические интервенции и медикаментозную поддержку. На наш взгляд, дальнейшие исследования в данной области должны быть направлены на разработку дифференцированных психотерапевтических программ с учетом индивидуальных особенностей людей и изучение долгосрочной эффективности психосоциальных интервенций в реальной клинической и психологической практике.

На основе проведенного теоретического анализа могут быть сформулированы практические рекомендации для клинических психологов и психотерапевтов, работающих с проявлениями СДВГ во взрослом возрасте:

1) проведение комплексной оценки и дифференциальной диагностики с тревожными и аффективными расстройствами;

2) учет гендерных и возрастных особенностей проявлений СДВГ в период взрослости;

3) принятие решения об использовании тех или иных стратегий психокоррекции на основе учета индивидуальных особенностей и потребностей

конкретного человека (групповые форматы КПТ предпочтительны для работы с исполнительными функциями, индивидуальные – для совершенствования процесса саморегуляции и повышения качества жизни, ДБТ – при эмоциональной дисрегуляции, майндфулнес – при отсутствии коморбидных расстройств);

4) предоставление доступной и достоверной информации о природе и специфике проявлений СДВГ, что способствует снижению самокритики и формированию реалистичных ожиданий от собственной личности;

5) акцент на развитие навыков саморегуляции и самоорганизации (управление временем, организация деятельности и преодоление прокрастинации);

6) стремление не только к снижению интенсивности проявлений СДВГ, но и сосредоточение на опоре и развитии сильных сторон личности.

Проведенный теоретический анализ позволяет заключить, что СДВГ во взрослом возрасте представляет собой системное нейробиологическое расстройство, клиническая картина которого характеризуется трансформацией экстернализирующих проявлений в трудности, связанные с самоорганизацией, планированием и эмоциональной регуляцией.

Формирование компенсаторных стратегий, маскирующих симптоматику, наряду с выраженной коморбидностью и риском социальной стигматизацией, создает препятствия для осуществления своевременной диагностики и получения необходимой помощи, что приводит к снижению качества жизни. Эффективная терапевтическая стратегия предполагает использование мультимодального подхода, объединяющего психообразование, психотерапевтические интервенции и медикаментозную терапию, при этом выбор конкретных методов коррекции и поддержки должен определяться индивидуальными характеристиками и потребностями человека.

Список литературы

1. Городничева А.В., Пономарев И.А., Сиденкова А.П. Гиперкинетическое расстройство и синдром дефицита внимания и гиперактивности у взрослых // Уральский медицинский журнал. – 2023. – Т. 22. – № 3. – С. 108-117.
2. Нуреев И.Т., Циркин В.И., Злоказова М.В. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у взрослых, его диагностика и влияние на успешность образовательной деятельности студентов (обзор литературы) // Вятский медицинский вестник. – 2012. – № 4. – С. 68-75.
3. Чутко Л.С., Сурушкина С.Ю., Яковенко Е.А., Никишена И.С., Анисимова Т.И. Синдром дефицита внимания у взрослых: клинко-психофизиологические проявления // Журнал медико-биологических исследований. – 2014. – № 2. – С. 45-52.
4. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). – Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. – 947 p.

5. Fayyad J., Sampson N.A., Hwang I. The descriptive epidemiology of DSM-IV Adult ADHD in the World Health Organization World Mental Health Surveys // *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*. – 2017. – Vol. 9. – No. 1. – P. 47-65.
6. Kooij J., Bijlenga D., Salerno L. Updated European Consensus Statement on diagnosis and treatment of adult ADHD // *European Psychiatry*. – 2019. – Vol. 56. – P. 14-34.
7. Shah R., Sultan M.A. Uncovering Adult Attention-deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A Hidden Yet Treatable Condition // *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*. – 2025. – Vol. 21. – No. 4. – P. 307-318.
8. Barkley R.A. *Executive Functions: What They Are, How They Work, and Why They Evolved*. – New York: Guilford Press, 2012. – 244 p.
9. Mishra S., Shekhawat L.S., Devi N.K. Concept, Prevalence and Clinical Profile of Adult ADHD with a Special Focus on India: A Systematic Review // *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*. – 2025. – Vol. 21. – No. 4. – P. 307-318.
10. Champ R.E., Meneses R.W., Adamou M., Gillibrand W., Arrey S., Tolchard B. A Neuroaffirmative, Self-Determination Theory-Based Psychosocial Intervention for Adults With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Randomized Feasibility Study // *JMIR Formative Research*. – 2025. – Vol. 9. – P. 35-41.
11. Kooij J.S. ADHD in adulthood: Why should we not give up on getting the diagnosis right // *European Psychiatry*. – 2025. – Vol. 68. – No. S1. – P. S12-S13.
12. Liu Y., Zhu F., Yu Y., Song Y. A meta-analysis of the intervention effect of cognitive behavioral therapy on adult ADHD // *Journal of Affective Disorders*. – 2026. – Vol. 312. – P. 89-97.
13. Jensen C.M., Amdisen B.L., Jørgensen K.J. Cognitive behavioural therapy for ADHD in adults: systematic review and meta-analyses // *Nordic Journal of Psychiatry*. – 2024. – Vol. 78. – No. 4. – P. 267-280.
14. Halmøy A., Halleland H.B., Laskemoen J.F., Haavik J. Dialectical behavioral therapy-based group treatment versus treatment as usual for adults with attention-deficit hyperactivity disorder: a multicenter randomized controlled trial // *BMC Psychiatry*. – 2022. – Vol. 22. – P. 54–62.
15. Kim H.-H., Jung N.-H. Mindfulness-based interventions for adults with ADHD: A systematic review and meta-analysis // *Medicine*. – 2025. – Vol. 104. – No. 37. – P. 17-26.

Дата публикации 21.08.2026

УДК 159.972

Фоменко Т.В. Арт-терапия как метод саморегуляции у взрослых с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

Фоменко Тамара Валентиновна

Студент кафедры психологической диагностики и развития личности
Херсонского государственного педагогического университета, РФ, г. Херсон
0156433@mail.ru

Art therapy as a method of self-regulation in adults with attention deficit hyperactivity disorder

Fomenko Tamara Valentinovna

Student, Department of Psychological Diagnostics and Personality Development
Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russian Federation

Аннотация. В статье обосновывается актуальность поиска эффективных немедикаментозных методов психокоррекции нарушений саморегуляции у взрослых с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), обусловленная ограничениями фармакотерапии и сложностью вербальных когнитивно-поведенческих интервенций для данной категории лиц. Цель исследования – теоретический анализ возможностей арт-терапии как средства развития навыков саморегуляции у взрослых пациентов с СДВГ. Методология исследования основывается на системном подходе к анализу нейропсихологических, клинических и психокоррекционных данных, представленных в зарубежной и отечественной литературе за последние годы. Результатами исследования вступают: систематизация нейробиологических механизмов дефицита саморегуляции при СДВГ (нарушения префронтально-стриарных связей), выделение специфических механизмов регулятивного воздействия арт-терапии (символическая экспрессия, сенсомоторная интеграция, структурирование деятельности). Выводом проведенного теоретического анализа является тот факт, согласно которому арт-терапия является валидным инструментом формирования внешних опор саморегуляции взрослых людей с СДВГ.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности, саморегуляция, арт-терапия, психокоррекция, творчество.

Abstract. The article substantiates the relevance of searching for effective non-pharmacological methods of psychocorrection for self-regulation disorders in adults with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), which is обусловлен by the limitations of pharmacotherapy and the complexity of verbal cognitive-behavioural interventions for this category of individuals. The aim of the study is to provide a theoretical analysis of the potential of art therapy as a means of developing self-regulation skills in adult patients with ADHD. The research methodology is based on a systematic approach to the analysis of neuropsychological, clinical and psychocorrectional data presented in foreign and domestic literature over recent years. The results of the study include: the systematization of the neurobiological mechanisms underlying self-regulation deficits in ADHD (disruptions in prefrontal-striatal connections), and the identification of specific mechanisms of the regulatory effect of art therapy (symbolic expression, sensorimotor integration, activity

structuring). The conclusion of the theoretical analysis is that art therapy is a valid tool for developing external supports for self-regulation in adults with ADHD.

Keywords: attention deficit hyperactivity disorder, self-regulation, art therapy, psychocorrection, creativity.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) представляет собой нейробиологическое расстройство, характеризующееся сочетанием невнимательности, гиперактивности и импульсивности. Особую значимость проблема СДВГ приобретает во взрослом возрасте, когда его симптомы трансформируются под влиянием социальных и профессиональных требований. Взрослые люди с диагностированным СДВГ склонны испытывать трудности в процессе организации деятельности, планировании времени, эмоциональной регуляции и межличностном взаимодействии, что в перспективе приводит к снижению качества жизни.

Следует отметить, что традиционные подходы к коррекции проявлений СДВГ включают в себя фармакотерапию и когнитивно-поведенческую терапию. Однако медикаментозное лечение не всегда обеспечивает устойчивый терапевтический эффект, может сопровождаться побочными действиями и не всегда доступно для всех пациентов. Когнитивно-поведенческие интервенции, в свою очередь, требуют от личности развитого вербального интеллекта и навыков рефлексии, что представляет значительную трудность для данной категории лиц ввиду самого характера дефицита исполнительных функций. В связи с этим, арт-терапия рассматривается как перспективный метод психокоррекции, позволяющий обходить вербальные барьеры и обеспечивающий доступ к глубинным аффективным и когнитивным процессам через символическую экспрессию и творческую деятельность.

Цель исследования состоит в систематизации теоретических данных об эффективности арт-терапевтических интервенций для развития саморегуляции у взрослых с СДВГ. Новизна работы заключается в интеграции нейropsychологических представлений о механизмах СДВГ с современными моделями арт-терапевтического воздействия, что позволило конкретизировать мишени коррекции.

В современной клинической психологии исследователи все чаще обращаются к точке зрения, согласно которой ключевым дефицитом при СДВГ во взрослом возрасте выступает не столько неспособность удерживать внимание, сколько нарушение механизмов самоконтроля и саморегуляции. Сообразно с этим, Р. Баркли констатирует, что СДВГ корректнее рассматривать как расстройство исполнительных функций, в основе которого лежит неспособность человека эффективно управлять собственным поведением, вниманием и эмоциями [1].

На сегодняшний день в клинической психиатрии описаны три основных варианта течения СДВГ у взрослых: комбинированный тип (сочетание дефицита внимания и гиперактивно-импульсивных компонентов), тип с преобладанием нарушения внимания и тип с преобладанием гиперактивности и импульсивности [1]. Наряду с этим, современные нейровизуализационные исследования, проведенные Ф. Кастельяносом и соавторами, указывают на существование у взрослых с СДВГ структурно-функциональных изменений в префронтальной коре, базальных ганглиях и мозжечке. Иными словами, наблюдаются нарушения в областях мозга, ответственных за исполнительные функции, самоконтроль и эмоциональную регуляцию [2].

Следствием указанных нейробиологических нарушений является дефицит саморегуляции, проявляющий себя на нескольких уровнях организации личности: когнитивном (трудности с концентрацией внимания, нарушения планирования, снижение когнитивной гибкости), аффективном (эмоциональная лабильность, сниженная толерантность к фрустрации) и поведенческом (импульсивность, нарушения тормозного контроля, трудности организации деятельности и управления временем) [2].

В рамках подхода В.И. Моросановой саморегуляция трактуется как система необходимых для регуляции любой деятельности структурно-функциональных и содержательных психологических характеристик [3]. Осознанная саморегуляция, по данным О.А. Конопкина, представляет собой системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых целей [4]. Таким образом, нарушения саморегуляции при СДВГ носят системный характер, охватывая когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы, что делает их основной мишенью арт-терапевтического воздействия.

В научный обиход термин «арт-терапия» был введен А. Хиллом, предложившим использовать возможности искусства для выражения эмоций и преодоления негативных состояний. Концептуальной основой арт-терапии выступили психоаналитические идеи З. Фрейда (катарсическая функция искусства, позволяющая безопасно выражать подавленные влечения) и К. Юнга (значение символического языка образов и архетипов, рассматривающих творчество как путь к индивидуации и обретению целостности) [5].

Кроме того, современная арт-терапия базируется на принципах гуманистической психологии, подчеркивающей важность самоактуализации, а также на идеях гештальт-терапии, связанных с актуализацией состояния «здесь и сейчас» для интеграции жизненного опыта [5].

С позиций М.В. Киселевой, арт-терапия выполняет следующие функции [6]:

- 1) диагностическая функция (арт-терапия позволяет выявить круг имеющихся проблем, оценить их масштаб, особенности и значимость для конкретного человека, а также раскрыть его отношения и переживания);
- 2) регулятивная функция (арт-терапия создает условия для снижения накопившегося напряжения, стресса и утомления);
- 3) когнитивная функция (арт-терапия направлена на познание человеком самого себя, своих действий, реакций и эмоций);
- 4) коррекционная функция (арт-терапия оказывает психологическое воздействие на человека).

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что многофункциональность арт-терапии позволяет использовать ее в качестве инструмента психологической помощи взрослым с СДВГ, поскольку деятельность клинических психологов и психотерапевтов в работе с данной категорией лиц реализуется в схожих направлениях: психодиагностика коморбидных состояний, реализация психокоррекционных и развивающих интервенций, направленных на формирование навыков саморегуляции, психологическое просвещение о природе расстройства, а также психологическое консультирование, ориентированное на решение конкретных жизненных трудностей, связанных с профессиональной реализацией, организацией деятельности и межличностным взаимодействием.

Анализ научной литературы позволяет выделить ряд механизмов, посредством которых арт-терапия оказывает регулятивное воздействие на психическое состояние взрослых людей с СДВГ:

- 1) символическая экспрессия и трансформация аффекта (арт-терапия предоставляет возможность выразить сложные эмоциональные состояния через визуальные, пластические и звуковые образы);
- 2) сенсомоторная интеграция (творческая деятельность обеспечивает интеграцию телесного и психического опыта);
- 3) рефлексия и метакогнитивный контроль (создание творческого продукта и последующая рефлексия над ним активизируют метакогнитивные процессы,

способствуя развитию способности к самонаблюдению, оценке собственных состояний и коррекции поведения);

4) релаксация и снижение психоэмоционального напряжения (процесс творчества активирует парасимпатическую нервную систему, приводя к снижению стресса и тревожности);

5) формирование навыков саморегуляции через структурированную творческую деятельность (арт-терапевтические занятия, предполагающие последовательную организацию процесса, способствуют развитию навыков планирования, организации деятельности и контроля за ее выполнением).

В.Г. Рындина описывает механизмы воздействия визуальных практик на снижение тревожности, улучшение эмоциональной регуляции и повышение субъективного благополучия, предлагая восьминедельную программу изотерапии, доступную лицам без художественной подготовки [7].

В исследовании, проведенном Д. Фрид отмечается факт наличия изменений в ролевых идентификациях взрослых людей в процессе арт-терапии, что сопровождается возрастанием субъектности и усилением эмоциональной регуляции [8].

Р. Рейтере указывает, что положительными результатами использования арт-терапии в работе с нейроразличными людьми взрослого возраста выступает достижение когнитивных улучшений и изменений в мозговой активности, что подтверждает потенциал арт-терапевтических интервенций [9].

На основе проведенного теоретического анализа нами разработана модель арт-терапевтической программы, ориентированной на развитие саморегуляции у взрослых с СДВГ. В основе программы лежит представление о том, что дефицит саморегуляции при СДВГ имеет многоуровневую природу, охватывающую когнитивную (нарушение исполнительных функций, рабочей памяти, планирования), эмоциональную (эмоциональная лабильность, низкая толерантность к фрустрации) и поведенческую (импульсивность, трудности с организацией деятельности) сферы, вследствие чего коррекционное воздействие должно быть направлено на каждый из перечисленных уровней.

Арт-терапевтическая программа работы с саморегуляцией взрослых с СДВГ основывается на ряде принципов, обеспечивающих последовательность оказываемого терапевтического воздействия. Главным из них выступает принцип структурированности и предсказуемости, согласно которому каждое занятие должно иметь четкую и повторяющуюся структуру, включающую ритуал начала (краткая

медитация или дыхательные упражнения для формирования рабочего настроения), основную творческую часть (непосредственное создание продукта творчества) и завершающий рефлексивный этап, что формирует внешние опоры для развития саморегуляции.

Суть принципа постепенного усложнения состоит в том, что на начальных этапах работы взрослым людям предлагаются простые и повторяющиеся техники, способствующие релаксации и концентрации внимания, тогда как по мере формирования навыков саморегуляции необходимо внедрение более свободных форм творческого самовыражения (сюжетное рисование, коллаж, работа с образом), требующих активного использования планирования и рефлексии.

В свою очередь, принцип интеграции сенсомоторного и когнитивного опыта реализуется через использование в терапевтическом процессе различных художественных материалов (краски, глина, пастель, коллажные элементы), активирующих разные сенсорные модальности и способствующих формированию новых нейронных связей.

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Недостаток саморегуляции при СДВГ у взрослых детерминирован нейробиологическими факторами (дисфункция префронтально-стриарных цепей) и проявляется в когнитивной (планирование, рабочая память), эмоциональной (лабильность, низкая фрустрационная толерантность) и поведенческой (импульсивность) сферах, что определяет необходимость использования невербальных методов коррекции, среди которых ведущее положение занимает арт-терапия.

2. Арт-терапия обладает значительным потенциалом для коррекции нарушений саморегуляции у взрослых с СДВГ, поскольку позволяет обходить вербальные и когнитивные барьеры, обеспечивая доступ к глубинным аффективным процессам через символическую экспрессию, сенсомоторную интеграцию и рефлексию. Специфическими механизмами коррекции недостатка саморегуляции при этом выступают: экстернализация контроля через структурированную творческую деятельность, тренировка тормозного контроля в безопасной среде; символическая переработка аффекта как альтернатива эмоциональной импульсивности, развитие навыков самоорганизации и планирования, практика осознанности в творческом процессе.

3. Предложенная модель программы арт-терапевтической работы, основанная на принципах структурированности, постепенности и полимодальности, может служить основой для разработки и реализации коррекционных занятий, направленных на совершенствование саморегуляции взрослых с СДВГ. В качестве конкретных техник, показавших наибольшую эффективность для данной клинической группы, в практической работе рекомендуются применение техники «Мандала» (развитие концентрации внимания и снижение тревоги), составления коллажа на заданную тему (тренировка планирования и навыков организации визуального пространства) и осуществление свободного рисования под музыку (развитие проявления спонтанности в контролируемых условиях).

Список литературы

1. Barkley R.A. Taking Charge of ADHD: The Complete, Authoritative Guide for Parents. – 4th ed. – New York: The Guilford Press, 2020. – 381 p.
2. Castellanos F.X., Proal E. Large-scale brain systems in ADHD: beyond the prefrontal-striatal model // Trends in Cognitive Sciences. – 2012. – Vol. 16. – No. 1. – P. 17-26.
3. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М.: Наука, 2001. – 192 с.
4. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
5. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии. СПб.: Питер, 2022. – 288 с.
6. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2007. – 160 с.
7. Рындина В.Г. Арт-терапевтический подход: возможности использования искусства в психологической практике // Universum: филология и искусствоведение. – 2026. – № 3 (141). – С. 10-22.
8. Fried D. Art Therapy and ABR: Exploring ADHD Roles in a Neurodivergent Case Study // Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association. – 2025. – Vol. 42. – No. 3. – P. 18-28.
9. Reitere E., Duhovska J., Karkou V., Mārtinsone K. Telehealth in arts therapies for neurodevelopmental and neurological disorders: a scoping review // Frontiers in Psychology. – 2024. – Vol. 15. – P. 30-36.

**Международный
научно-практический журнал**

Мир педагогики и психологии

№ 08 (121), 2026

По вопросам и замечаниям к изданию,
а также предложениям к сотрудничеству
обращаться по электронной почте office@scipress.ru

Подготовлено с авторских оригиналов

Данный сборник распространяется по лицензии
Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ru>



Подписано в печать 15.09.2026

Формат 60x84/16. Печать цифровая.

Усл.печ.л. 23,2. Тираж 500 экз.

Научно-издательский центр «Открытое знание»

<http://scipress.ru/pedagogy/>